ترخيص

أنا الطالبة: عزّة محمد جميل الساطي .... أمنح الجامعة الأردنية و / أو من تُفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و/ أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأية طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك؛ أطروحة الدكتوراه المقدمة من قِبَلي وعنوانها:

تحليل ما وراء المعرفي لمهارات نُظُم كتابة الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية ...... خلال الفترة الممتدة بين عامَيْ (1976 – 2015) وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأية غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: عزّة محمد جميل الساطي

التوقيع: [signature]

التاريخ: 2018 / 1 / 11

تحليل ما وراء المعرفي لمهارات نَظْم كتابة الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 – 2015) وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

عزّة محمد جميل الساحلي

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبدالله وشاح

قُدِّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الأول، 2017

قرار لجنة المناقشة

نُوقِشت هذه الأطروحة: (تحليل ما وراء المعرفي لمهارات نَظْم كتابة الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامَي 1976 – 2015 ، وعلاقتها ببعض المتغيرات)، ثم أُجيزت بتاريخ: 28 / 12 / 2017.

– أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور هاني عبدالله وشاح، مشرفاً ورئيساً أستاذ - مناهج وإشراف تربوي.	....
الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، عضواً أستاذ - مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية.	....
الدكتور إبراهيم أحمد الشرع، عضواً أستاذ - مناهج وأساليب تدريس الرياضيات.	....
الدكتور طه علي الدليمي، عضواً أستاذ - مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية (الجامعة الإسلامية).	....

بسم الله الرّحمن الرّحيم

إِهـداء

إلى كُلِّ مَن يَستحِقُّ عِزَّ التَّبجيل ...

إلى كُلِّ مَن يَنشدُ الثَّناءَ وإِهداء ...

إلى كُلِّ مَن يَبتهجُ خُصُوصَ إِطراء ...

أُهدي هذا القَطفَ غلاًّ :

ظَفَرَ ضادٍ؛ سَنَّ وفاء.

عزة محمد جميل الساحلي

شكر وتقدير

أحمدُك إلهي من قبلُ ومن بعدُ على ما أسبغتَهُ عليَّ مِنْ نِعَمٍ ظاهرة وباطنة. نِعَمٌ أنتَ أكبرُ من أيّ حَصْرِ ثناءٍ عليها...فأحمدُكَ إلهي حَمْداً كثيراً طيباً مُباركاً فيه، وأصلي وأسلم على خير الأنام؛ مُعلمي الأول خاتم الأنبياء والمرسلين، صلاةً زكيةً طيبةً، تليق بمنزلته الشريفة، وعظيم شأنه ...

في هذا المقام؛ أتقدم بوافر الشكر وكامل الامتنان إلى الأستاذ الدكتور هاني وشاح على فيض إنسانيته وسعة صدره، فضلاً عن حِكمَتِه وإضاءاته العلمية في الإشراف، وحِنكته في إدارة هُوية هذه الأطروحة؛ بما أوصلها إلى برالأمان. فجَزَاهُ اللهُ كل الخير وأفضاله، ومَتَّعَهُ بعواقب الأمور... وجزيل الثواب.

شكر خاص أُوجهه إلى رئيس الجامعة الأردنية عطوفة الأستاذ الدكتور عزمي مَحافظة؛ على كرم تعاونه لتسهيل عملية الإشراف، من ثَمَّ عميد كلية العلوم التربوية الأستاذ الدكتور صالح الرَّواضْية في الشأن ذاته. كذلك أشكر الأساتذة المُوقرين أعضاء لجنة المناقشة الكرام على تفضلهم بقَبول مناقشة هذه الأطروحة؛ وهُم: أستاذ الأجيال والتَّجَدُّد: العلاّمة؛ الأستاذ الدكتور طه الدليمي من الجامعة الإسلامية. ثم رئيس قسم المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية: الأستاذ الدكتور إبراهيم الشرع؛ الذي بذل مشكوراً كلَّ الجهد كي أصل بأمان إلى مرحلة إتمام إنجاز هذه الأطروحة. كذلك أستاذي ومُعلمي، بل مَثَلي الأعلى: الأب الحاني الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي؛ إذ أخصه بالشكر على ما غمرني به من علمٍ زاخر وخصوص اعتبار؛ بل أُمَدِّد الشكر على ما قدَّموه من ملاحظاتٍ ثمينة، تُثري حضور هذه الأطروحة. ولا أنسى بالشكر من لم تسنح الفرصة لشكرهم منذ مرحلة الماجستير؛ أخص بالذِّكر أفضال الأستاذ الدكتور أحمد الكيلاني عَليَّ: فهو الأخ الصدوق، قولاً وفعلاً. كما أشكر الدكتور الفاضل راشد عيسى على ما تكرَّم به من مشورة علمية وعطاء معنوي؛ حتى قبل التحاقي ببرنامج الماجستير، مما كان له عظيم الأثر في نفسي حتى اللحظة. لن أنسى بالفضل والشكر أيضاً أستاذي ومُعلمي الأستاذ الدكتور حارث عبّود وأفكاره الوَضّاءة. ثم تعاوُن الدكتور الفذ ماجد حرب وفِكره المتفرّد. فأشكركم أساتذتي الأكارم؛ على ما تفضّلتم به عَليَّ من مَغانم.

أتوجه بالشكر أيضاً إلى كلّ من أسهم في إتمام هذه الأطروحة، وتسهيل إنجازها. فعلى وجه الخصوص أشكر الابن البار محمد معتز الساحلي وأستاذه الفاضل الدكتور محمد الزوكاني (من جامعة أبو ظبي) على كرم تعاونهما، كذلك نُخبة المُحكِّمين الأفاضل، والمُحَلليْن الخارجِيَيْن: الدكتور معين نصراوين، والدكتور عمار البوالصة. كما أشكر الأساتذة الأفاضل لدى مكتبة الجامعة الأردنية: السيد عبدالله دمدوم (شعبة الأرشفة)، السيد علاء الدين البجق (شعبة تطبيقات الحاسوب)، ثم (شعبة الفهرسة والتصنيف) عنهم الأستاذة الفاضلة: أسماء محمد العطيات. لهم مني جميعاً وافر الشكر وعظيم الاحترام؛ داعية الله (عز وجل) أن يجعل هذه الأطروحة نبراساً كيفما شاء ... ووقتَ ما شاء، إنّه قريبٌ يجيب الدعاء، ... اللهم آمين.

فهرس المحتويات

الجـداول

الجـداول

الأشكال

الملاحق

تحليل ما وراء المعرفي لمهارات نَظْم كتابة الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 – 2015)، وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

عزّة محمد جميل الساحلي

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبدالله وشاح

الملخص

رَمَتْ هذه الدراسة إلى: تعرُّف مستوى نَظْم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 – 2015)؛ في ضَوْء مَهاراتٍ اعتمدتها " لضَبْطِ التنظيم الذاتي فوق المعرفي". كما تقصت علاقته ببعض المتغيرات، وواقع توظيف تلك المهارات. ولتحقيق الأغراض؛ اختِير منهج "تحليل المحتوى"، ثم أُعدت بطاقة ملاحظة؛ قوامها 49 مهارة لمجالات: (تفهُّم الأهداف من طَرح التعبيرات الكتابية / جَوْدة عَرض الأفكار / النَّظْم اللغوي). تكوّن مجتمع الدراسة من 220 رسالة؛ حُلّلت جميعاً بتطبيق: إحصاء وصفي، ثم اختبارَي: (t - test)، ومربع كاي (χ^2)؛ باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS). فأشارت النتائج إلى أن: مستوى ضَبْط التنظيم الذاتي فوق المعرفي لمُجمل مهارات " نَظْم الكتابة البحثية " **متوسط**؛ بنسبة: 70 % ، **وتتبايَن** نِسَبُه في المجالات الثلاثة؛ على التوالي: (مرتفع: 75.53 %)، (مرتفع: 79.77 %)، (متوسط: 62.96 %). كما أظهرت أن الفروق دالة؛ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ ما يُعزى لجميع المتغيرات؛ وفق الآتي:

متغير الجنس: لصالح الطالبات، مكان إجراء الدراسة: لصالح الأردن، نوع البحث: للمنهج النوعي، والدكتوراه: لمتغير المؤهل العلمي. أسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة قوية بين مستوى "نَظْم الكتابة البحثية" وتلك المتغيرات، عدا متغير الجنس؛ إذ أشارت أنها ضعيفة. وفيما يتعلق بواقع توظيف المهارات؛ أظهرت النتائج نَمطية سلبية في مهارة: (تركيز كتابة مشكلة الدراسة ...)؛ بنسبةٍ بلغت 90.91 % . كما تذبذَب الأسلوب في توظيف 8 مهارات؛ بين امتلاك المهارة والافتقار إليها بنسبة: 78.64 %. ثمَّ رُصِدَت: 5 مَواطن إيجابية للمستوى المتدني، و6 مَواطن قوة للمستوى المتوسط، قابَلَتها 10 مَواطن ضعف لدى المستوى المرتفع. **في المحصلة:** أوصت الباحثة بضرورة إضافة مَساقٍ جديد إلى برامج الدراسات العليا؛ بَدءاً بقسم المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية؛ **تحت مُسَمَّى "مهارات النَّظم العلمي"** ؛ لما كشفَهُ مستوى وواقع نَظْم الرسائل المُتناوَلة؛ من احتياجٍ فعليٍّ للتمكن من تلك المهارات.

* **كلمات مِفتاحيَّة:** تحليل ما وراء المعرفي، نَظْم الكتابة البحثية، مهارات نَظْم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية، الرسائل الجامعية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

- **مقدمة :**

دَأبَ الإنسان منذ الأزل على استكشاف كلِّ ما يُحيط به؛ مُسخِّراً عقله وحواسّه، فهو يُحِسُّ ويُدرك، يَعي ويفهم، يَشُكّ، يسأل، فيبحث، ثُم يجيب. يُفكِّر...، يَستزيد...من ثَمَّ يستمر بحثاً. فعملية البحث؛ أرقى إجراء عقلي لبني البشر. يقول "جون هولت": ليس علينا جَعْل البشر أذكياء، فهم يُخلقون كذلك. لكن؛ كل ما علينا فعله: هو التوقف فقط؛ عن ممارسة ما يجعلهم لا يفكرون (الموسوعة الحرة، 2003)؛ وذلك بجعلهم يتأملون مابعد معرفتهم ويتعمقون في تفكيرهم، فضلا عن كيفية تطوير مهاراتهم، وضبطهم لمستوياتِ توثيقِ أدائها: أفراداً كانوا، أم حتى جماعات.

في هذا الشأن جاء "جون فلافيل" John Flavell ليثير إعمال التفكير في التفكير، أو ما قد صار يُطلق عليه مُنذ عام 1976 مفهوم ما وراء المعرفة "Metacognition": الذي يبدأ بفهم المتعلم لِمَلَكاتِهِ، وبحثه في قدراته، ثم خطوات تَعَلمِهِ وأدائه. ويجري ذلك بتنمية مهارات المتعلم في: التخطيط، والمتابعة، من ثَمَّ تقويمه الذاتي (الحكمي، 2015)، وصولاً به إلى مرحلةِ مُراجعةٍ متناميةٍ وتأمُّلٍ حتى ما بعد إنجازه للمهمة؛ بما يُفعِّل تعلمه، ويُنمّي تفكيره. عندئذٍ يرقى هذا المتعلم بتفكيره من مُجرّد أداءٍ معرفي، إلى مستوى فوق معرفي.

ذاك يعني وجود مستويين من العمليات العقلية: مستوى أول؛ تمثله عمليات معرفية ذات صلة مباشرة بأداء المهام وإنجازها. أما الثاني: فمستوى أعلى؛ يقوم بالإشراف على المستوى الأول؛ وتمثله عمليات فوق معرفية (قطامي، 2013). فنجده من التسمية ذاتها يمثل مستوى من العمليات: لا يباشر تنفيذ تلك المَهمات؛ إنما يُدير ويضبط مُجْمل العمليات؛ المرتبطة أصلاً بتنفيذ تلك المهام بشكل مباشر. فهي عمليات عقلية عُليا تقوم بمهام الإدارة والإشراف، كما الضَّبْط والتحكم بعملياتٍ عقلية أدنى؛ مما يُفعل تأمُّل الفرد، وإعماله التفكير في كل ما يتناوله، بل تفكيره في تفكيره أيضاً.

هذا التمكن من مهارات العمليات فوق المعرفية على مستوى الأفراد؛ سوف ينعكس إيجابا، بل سيتجلى على مستوى الجماعات: في كلِّ ما تتركه من تراثٍ أصيل. فهُويّة الأمم لا تَرقى حضوراً إلا ببصمات المُفكرين من أبنائها؛ الباحثين منهم عبر العصور.

فالبحوث العلمية تكشف عن آفاق مجهولة في حياة المجتمعات، وتناقش قضايا لم يتوقف عندها السابقون، كذلك تُسهم في الربط الموضوعي بين الظواهر والمسببات، ثم تحليل المعلومات المتوفرة عنها؛ على نحو يسمح بالوصول إلى كلٍّ من: الحقائق، القوانين، ونظريات جديدة. أو إجراء مراجعات للنظريات والقوانين المتداولة في المجتمع. كما تفيد البحوث في تقديم حلول للمشكلات التي تعترض مختلف فئات المجتمع بأفراده ومؤسساته. لذا يُعد البحث العلمي من أهم وسائل التنمية والتطوير، فضلا عن تحسين الإنتاجية في المجتمعات؛ مما جعل الدول المتقدمة تهتم بالبحوث العلمية، وتضعها على قمة أولوياتها. فأيّة أمّة لا يمكن أن تتنامى رُقيا وتزدهر؛ إلا بأفرادها المفكرين، الباحثين المنتجين: الذين يحملون على عاتقهم مَهمة النهوض بمجتمعاتهم. وهو ما يستدعي بالضرورة مضاعفة الجهود لتحسين مستويات أداء هؤلاء الباحثين؛ بما يرقى بمنتجاتهم البحثية، لا سيما في ظل مستجداتِ هذا العصر، وتنامي المعارف على نحو متسارع. وهذا بدوره يتطلب قراراتٍ مُواكِبة من مُختلِف الجهات، والمؤسسات المعنية: تستجيب لتلك المستجدات (مصيقر، 2012؛ طلال، 2015؛ العقلة، 2015؛ الموسوعة الحرة، 2017).

يؤكد ذلك ما أوصى به الإعلان العالمي؛ الذي صدر عن اليونسكو UNESCO عام 1998 بشأن التعليم العالي في الألفية الثالثة؛ إذ ركز على ضرورة اتخاذ الجامعات تدابير ملائمة؛ تُمكن كلاّ من الطلبة والباحثين، فضلا عن أعضاء هيئة التدريس من إجراء البحوث، وتحسين مهاراتهم التربوية والأدائية؛ من خلال برامج خاصة: تُطور قدراتهم. كما يُحفِّز هذا الإعلان مُختلف الجامعات على التجديد المستمر في المناهج (القحطاني، 2014). زِدْ على ذلك؛ دور البيان المشترك الصادر عن مجالس البحوث في المملكة المتحدة (UK Research Councils, 2001): فيما يخص متطلبات تدريب الباحثين؛ كما وَرَد لدى الرياشي وحسن(2014)، بيانٌ كان له دورٌ فعال في تحديد عدة مهارات يحتاجها كلّ باحثٍ، ضمن سبعة مجالات أساسية؛ أبرزها: مهارات البحث العلمي وتقنياته (Research Skills and Techniques)، ثم خصائص الفاعلية الشخصية (Personal Effectiveness)، ومهارات الاتصال (Communication Skills). كذلك وضَع البيان معايير ذات صلة؛ في ظل ما يستجد من تحديات العصر. تحدياتٌ تتنامى في مجالات: التعليم العالي، والبحث العلمي، فضلا عن التكنولوجيا والابتكار.

وإيماناً بتلك التحديات، وأهميتها في تحقيق الرُّقي والازدهار؛ أوصى إعلان صَدر عن المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو" (ISESCO) في ختام مؤتمرها الخامس

في "كوالالمبور" عام 2010، أوصى وزراء التعليم العالي والبحث العلمي؛ بحَثِّ عموم جامعات العالم الإسلامي على تطوير قدراتها ومهاراتها البحثية؛ من خلال الاهتمام بمؤشرات الأداء الأساسية، كي تتمكن من تحقيق التميز في التعليم العالي والارتقاء إلى مَصاف الجامعات المتميزة عالميا؛ على أن تلائم إجراءاتها والمعايير الدولية (ISESCO, 2010). ناهيك عن أهمية توجيه بؤرة التركيز أيضاً نحو تَرَقّي الأداء اللغوي للبحوث الأكاديمية؛ وفق قواعد وأسس علمية معتمدة. فذاك سوف يُسهم في دقة ترجمة الباحث لأفكاره، ووضوح رسالته، من ثَمَّ إيصال المحتوى. فَالكتابة البحثية: ما هي إلا "ترجمة للفكر ونقل للمشاعر، وصفٌ للتجارب، وتسجيلٌ للأحداث؛ وفق رموز مكتوبة: يَتعارف عليها أبناء الأمة؛ المتكلمون، والقارئون والكاتبون" (النجار، 2007: 69). والأهم أن أيّ خلل في استخدام تلك الأسس؛ يُؤدي إلى تعذر الفهم، إفساد المعنى، ثم غموض الرسالة، وبَتْر التواصل.

لكن؛ هل يفي التنظير عن براعة "نَظْمِ الكتابة البحثية" دون ممارساتٍ ميدانيةٍ؟ ثم ماذا عن مهارات نَظمِ الكتابة البحثية؛ تحديدا باللغة العربية: تُرى هل تَمَّ دَفْعُ النشْءِ نحوها جَذبا، وتمكيناً ... حتى قمةِ الهرم التعليمي ودراساته العليا؛ فحققوا الأهداف؟ هل وصلوا بمهارات نَظْمِ كتاباتهم إلى مُستوى الطموح ؟

في هذا السياق يشير الهاشمي (2005): إلى أن القوة الذاتية للغة العربية ظلت صامدة صلبة، إلا إنها أُصيبت بضعفٍ؛ علاجُه يُعدّ ضرورة قومية. لذا هي بحاجة إلى جهودٍ علمية وعملية، ودراسات ميدانية: تبدأ من دراسة الميدان الذي تصب فيه روافد اللغة؛ وهو ميدان التعبير: الذي يُمثل الهدف الشامل المتكامل لتعليم اللغة. لكن؛ من السهل علينا تلمّس الضعف الشديد عند الاطلاع على نماذج من كتابات طلبتنا في المراحل كافة؛ إذ نجد ضيقا في الأفكار، خللاً في الأسلوب، ثم رداءة في الخط، والْتواءً في التعبير . بل كثيراً ما يدفع ضعف الطلبة إلى: نقل المواضيع واقتباسها من الكتب، أو من طلبة آخرين، كما قد يقومون بحفظ نماذج؛ يحشرونها في كل وقت.

صورة قاتمة لواقع العربية ومهاراتِ نَظْم كتابتها أكاديميا: يعاني منها قطاع التعليم العالي على مستوى الوطن العربي؛ فطلبتنا تنقصهم كثير من الخبرات التي: تسهم في ضَبْط التعبيرات الكتابية، والتنظيم الذاتي للأداء؛ الأمر الذي قد يُذلل تلك السلبيات، ويمكنهم من إيصال مضمون الأفكار بصورة أكثر فاعلية، وحِرفية في كتاباتهم البحثية. هذا الواقع

أدى إلى انعقاد المؤتمرات والندوات؛ للكشف عن مَعالِم الضعف، وبحث أنجع السبل لمعالجته. فمثلا: في ختام مؤتمره السابع المنعقد عام 2008؛ نَجِدُ مَجْمَع العربية في دمشق تحت شعار: "التجديد اللغوي"؛ يُوصي المجامع العربية بضرورة التنسيق مع الجهات ذات العلاقة، لوضع معايير جديدة تقيس التمكّن من مهارات اللغة العربية، على غرار ما يُتبع في الإنجليزية، وأن يُؤخذ بمنهج التجديد اللغوي على نحو يسهم في تجويد مستوى الأداء اللغويّ، ويضمن تطوير العربية واستمرارية حياتها، لكن؛ دون المساس بأصول اللغة. كذلك دعا المجتمعون لدى جامعة الأزهر "فرع الزقازيق"، في مؤتمرهم العلمي الدولي الثاني حين عُقد في إبريل 2010؛ إلى الاهتمام بإنشاء مراكز للإبداع، وتمكين طلبة الجامعات من المهارات اللغوية، فضلا عن إجراء "اختبار عالمي للغة العربية"؛ شبيه (بالتوفل) في اللغة الإنجليزية. أمّا المغرب العربي؛ ففي ندوة أجريت عام 2013؛ شعارها: "اللغة العربية والهُويّة" أوصى المجتمعون فيها بدعم أية بحوث ودراسات؛ تختص بتطوير هندسة اللغة العربية ونَظْمها. في حين نجد مَجمع العربية في فلسطين؛ الذي عَقد مؤتمره الأول في مدينة "غزة" عام 2014، تحت شعار: "اللغة العربية ومواجهة تحديات العصر"، يخرج بتوصياتٍ؛ منها: ضرورة إعداد مساقاتٍ خاصة؛ يجري بها تدريس الطلبة في الكليات والجامعات المُخْتلِفة: مهارات اللغة العربية، والتركيز في ذلك على طلبة الماجستير والدكتوراه (سلسلة توصيات مؤتمرات اللغة العربية: السِّفْر الأول، 2015).

أما على الصعيد المحلي، فقد أوصى مَجْمَع اللغة العربية في الأردن، إثر ندوة عقدها عام 2012؛ شعارها "سُبُل النهوض باللغة العربية"، أوصى رؤساء الجامعات الرسمية والخاصة؛ باتخاذ ما يَلزَم من قراراتٍ لتوجيه رسائل الماجستير والدكتوراه: نحو بحث كلِّ ما يواجه اللغة العربية من مشكلات، وإعادة النظر في مستويات الأداء اللغوي للطلبة؛ ما يرقى بنَظْم أيّ بحثٍ أكاديمي يُكْتب بالعربية (مجمع اللغة العربية في الأردن، 2012). ناهيك عن أهمية رفع مستوى المهارات البحثية لدى الدراسات، والبحوث على تنوعها في ظلّ متطلباتِ عصرٍ: تتنامى فيه المعارف، وتُسَنّ البحوث.

وفي إطار التوجه العالمي وتحقيقا لتلك المتطلبات؛ سعى كثير من الباحثين إلى الارتقاء بمهارات الطلبة، وضَبْط مخرجاتهم البحثية. فمنهم من اهتم بتحسين مهارات

الكتابة لدى الطلبة في جميع المراحل؛ على سبيل المثال: عرض إبراهيم (2013) عدة دراساتٍ تُعزز هذا التوجّه؛ منها: دراسة نصر ويوسف (2003) التي أظهرت نتائجها فاعليةً لبرنامج تدريبي؛ أعده الباحثان لتنمية المهارات اللغوية التي تلزم في كتابة الأوراق البحثية، وضبطها على مستوى الشكل والمضمون؛ لدى أداء طالبات كلية التربية في سَلطنة عُمان. كما عَرض اهتمام بعض الباحثين بتقصي أهمية تلك المهارات، وواقع امتلاكها لدى الطلبة، من مثل: دراسة ديسموند (Desmond, 2004)؛ التي أشارت نتائجها إلى أهمية إلمام الطلبة بصنوف مهارات الكتابة الأكاديمية من: عروضٍ تقديمية، أوراق بحثية، مقترحات المشاريع وغيرها، لأنها تزيد من قدرة الطالب في الإبداع الكتابي. في حين نجد أن نتائج دراسة جان والنمري (2010)؛ الواردة لدى القحطاني (2013)، تشير إلى أنّ كثيرا من رسائل الماجستير والدكتوراه: تصل مرحلة المناقشة؛ وهي مُحَمَّلة بالعديد من الملاحظات، على نحو يُرهَق به كاهل المناقشين أثناء قراءتها، وعند المناقشة أيضا. أما دراسة خليفة وأحمد (2014)؛ فقد أظهرت نتائجها وجود معوقات كثيرة، ومشكلات عميقة، تحول دون نهوض أداء البحث العلمي، أو تطوير أدواته؛ تصل بجذورها إلى عوامل: مادية، منهجية، بشرية، ... وما إلى غير ذلك. كما كشفت الدراسة: أن التقليدية مازالت تغمر البحث العلمي لدى قطاع التعليم العالي؛ على سبيل المثال: تكرار البحوث، ومنهجيات التنفيذ، فضلا عن عمق الهوة بين متطلبات العصر وتطبيق البحوث العلمية في الدول النامية؛ وبخاصة العربية منها، لاسيما مهارات الطلبة العرب لدى الجامعات السودانية، أضف إلى ذلك الخليج العربي، ثم القُطر الليبي. هُوَّةٌ لابد من تداركها؛ لغة ومعرفة بتضافر كل الجهود على مستوى الأقطار العربية.

في هذا السياق تأتي نظرية ما وراء المعرفة ورائدها "فلافيل" (Flavell, 1979)؛ لتقدم حلولا من حيث؛ كيفية تذليل تلك العقبات، ومواجهة ذاك القصور على مستوى الإبداع المعرفي في كتابة البحوث الأكاديمية؛ من خلال الاهتمام بتنميةِ مهارات المتعلم فوق المعرفية بما يُسهم في تحسين مستوى أدائه في " الكتابة البحثية ". كما قدّم كلٌّ من: روبرت مارزانو، ورونالد براندت، كارولين هيوز، بيو جونز، باربارا بريزيساين، ستوارت رانكن، وتشارلز شور (Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Pressesisen, B., Rankin, S., and Suhor, C., 1988) نموذجاً لمكونات مهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ في ضَوْئه: تم اختيار "معيار" لهذه الدراسة هو "ضَبْط التنظيم"؛ بما يُمثل "مَدْخلا للتحليل" جرى تطبيقه للكشف عن مهارات فوق معرفية "مُقترحة" لِنَظْم الكتابة البحثية: التي اعتُمِدَتْ بعد مراجعة متأنية للأدب

النظري ذي الصلة. كما وُزِّعت ضمن ثلاثة مجالات: (تَفهُّم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية، الجَوْدة في عرض الأفكار، ثم النَّظْمَ اللغوي). وقد سعت الدراسة؛ وِفْق هذا المعيار إلى الإجابة عن عددٍ من الأسئلة البحثية؛ التي رمَت من خلالها إلى تقصي "مستوى نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 – 2015)؛ ثم رصد علاقته بعض المتغيرات، كذلك تَفحُّص واقع توظيف الرسائل (المُتناوَلة) لمهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة؛ وذلك لتحقيقِ إجاباتٍ تُؤسس لتفسيرٍ جديد؛ على أمل الإفادة.

- **مشكلة الدراسة :**

بعد مراجعة الباحثة لكثيرٍ من رسائل الماجستير والدكتوراه؛ التي تُعتمد في برامج الدراسات العليا: لدى عدد من أقسام وكليات الجامعات الأردنية والعربية؛ على اختلاف الجنس ونوعية البحث، فضلاً عن مكان إجراء الدراسة؛ أخذتِ الملاحظات تتراكم على نحوٍ سلبي. ملاحظات : لا تقتصر فقط على بناء النَّص المكتوب، أو تختص بدرجة التزام الكاتب بتحقيق كل من: موثوقيةِ العرض، منطقيّة تسلسله، وسلامة التراكيب اللغويّة. بل تتجاوز أبعاد حدود كل تلك النصوص؛ إلى ما يُثير تَوجهاتٍ جديدة: تتوافق مع نتائج وتوصيات بعض المَجامع العربية للغة العربية والدراسات: المذكورة آنفاً؛ من مثل: نتائج دراسة جان والنمري (2010)، ثم دراسة خليفة وأحمد (2014)، فضلاً عن توصية كلٍّ من: مَجْمَع اللغة العربية في دمشق عام (2008)، والمُجتمِعِينَ في المؤتمر العلمي الدولي الثاني المنعقد خلال إبريل من عام 2010 في جامعة الأزهر "فرع الزقازيق"، كذلك توصية مَجْمَع العربية في الأردن، إثر ندوته التي عقدها عام 2012، ثم توصية مَجمع اللغة العربية الفلسطيني؛ الذي عَقد مؤتمره الأول في مدينة "غزة" عام 2014. ناهِيكَ عن قلة البحوث أو الدراسات العربية ذات الصلة بقياس كلِّ ما يُشير إلى: حساسية فهم الطالب الباحث لموضوعه، والهدف التطبيقي للمشكلة، أو تأمّله لما بين السطور، وعُمق الإحاطة، ثم شمولية العرض. كذلك قوة تأثير الطرح، وتميّزه في استبقاء الأثر لدى المتلقي. فضلاً عن إثارة تساؤلات تُعمق الطرح (خلال المتن)، وانفتاحية النَّص بما يثير عمليات التأمل ما بعد الطرح، من ثَمَّ إضافة الباحث من مخزونه المعرفي؛ بما يربط به القديم بالجديد، إلى جانب تفاعل أسلوبه مع ما يَستدل به من اقتباسات مباشرة وغير مباشرة؛ ما يعكس تمعنه في النصوص المُقتبسة

وأن يُقدم خلاصة قَيّمة للأدب التربوي، ويترك الأقل أهمية. ناهيك عن ضرورة تناوله الرأي الآخر: ما يَنمّ عن سعةِ اطلاعه؛ على أن يتحرى الموضوعية، وحيادية المفردات. من المهارات أيضا: وضوح بؤرة التركيز (قيد الطرح)، وأن يتقيد الباحث بكل ما له صلة بتلك "البؤرة" فقط. أضف إلى ذلك براعة الدَّمْج بين المخزون المعرفي والأفكار ذات الصلة بالموضوع؛ دون آليّة (قصْ وادمجْ)، من ثَمَّ التفرُّد في هُويّة الأسلوب اللغوية؛ التي من أهمها: روائية الباحث، واستقلالية أسلوبه عند صياغة التراكيب اللغوية، فضلاً عن بصماتِهِ في توظيفِ مخزونه المعرفي، واللغوي، ... وغيرها من مهارات نَظْم الكتابة البحثية (المعتمدة في هذه الدراسة): والتي تلزَم في ضَبْط المُنتَج البحثي للطالب الباحث؛ الأمر الذي دفع بالباحثة نحو محاولة تسليط الضَّوْء عن قرب على مستوى تَمَثل تلك المهارات في المُنْتَج البحثي؛ لدى محيطها الجامعي تحديدا.

من هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية؛ التي تتحدَّد في تحرّي مُستوى "نَظْم الكتابة البحثية" لدى جميع ما أُجِيزَ من رسائل جامعية: ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامَي 1976 – 2015؛ وذلك في ضَوْء مَهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المُعتمدة في هذه الدراسة. كذلك رَصْد علاقته بكل من متغيرات: (الجنس، مكان إجراء الدراسة، نوع البحث، والمؤهل العلمي). فضلاً عن تقصّي واقع توظيف "المهارات المعتمدة" في تلك الرسائل؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1– ما مستوى "نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية؛ ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية خلال الفترة الممتدة بين عامَي 1976– 2015؛ في ضَوْء مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في هذه الدراسة ؟

2– هل يوجد فرق ذو دلالة عند المستوى ($\alpha = 0.01$) في مستوى "نَظْم الكتابة البحثية" لدى الرسائل الجامعية المتناولة بالدراسة؛ وفق المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف جنس الباحث (طالب / طالبة) ؟

3- هل هناك فرق دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ في ضَوْء المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف مكان إجراء الدراسة (الأردن / خارج الأردن)؟

4- هل يوجد فرق ذو دلالة عند المستوى (α = 0.01) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ وفق المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف نوع البحث (كمي / نوعي "كيفي") ؟

5- هل هناك فرق دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ في ضَوْء المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي (ماجستير / دكتوراه) ؟

6- ما واقع توظيف المهارات المعتمدة "لنَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية المتناوَلة؛ من حيث:

أ - نَمطيّة التوظيف؟

ب - الثبات أو التذبذب في امتلاك تلك المهارات؛ لدى مُجمل الرسائل ؟

ج - مَواطن الضعف في امتلاك مهاراتٍ مُعينة؛ لدى الرسائل التي حصلت على مستوى مرتفع في امتلاك مُجمل المهارات، يقابله ما يتعلق **بمَواطِن القوة** لدى كلٍّ من: المستوى المتوسط، والمتدني؛ في امتلاك المهارات المعتمدة ؟

- **أهداف الدراسة :**

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق ثلاثة أهداف؛ هي:

1 - تقصي مستوى "نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية؛ ذات الصلة بمناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 - 2015)؛ في ضَوْء ما تعتمده هذه الدراسة من مهارات فوق معرفية "لنَظْم البحثية" في الرسائل الجامعية.

2 – رَصْد العلاقة بين مستوى نَظْم الكتابة البحثية في تلك الرسائل وكلٍّ من: (الجنس / مكان إجراء الدراسة / نوع البحث / والمؤهل العلمي).

3 – استقصاء واقع توظيف مهارات " نَظْم الكتابة البحثية " المعتمدة لدى هذه الدراسة؛ في نَظْم كتابة الرسائل من حيث؛ نمطية التوظيف، الثبات أو التذبذب في امتلاك تلك المهارات، ثم مَواطن ضَعف المستوى المرتفع منها، كذلك مَواطن قوة المستويين: المتوسط، والمتدني.

- **أهمية الدراسة :**

تنبع أهمية الدراسة الحالية على المستويين: النظري والتطبيقي ؛ مما يلي :

1 – اعتماد مجموعة مُسْتَحدثَة من المهارات؛ تُسهم في تَرقّي " نَظْم الكتابة البحثية" لأية رسالة جامعية " تُسْرد بالعربية"، كما قد تلزم كل من يَهْتَمّ بتطوير كتابته البحثية (هيئةً ومَخْبَرا)؛ لدى معظم التخصصات، والبحوث العلمية على تنوعها.

2 – إضافة بعد معرفي جديد، يتمثل في فَحْص مستوى " نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية المتناوَلة، وتقصّي علاقته ببعض المتغيرات.

3 – قد تشجع طلبة الدراسات العليا؛ لدى مختلف التخصصات على تنمية مهاراتهم في الكتابة البحثية؛ في ضَوْء المهارات المُعتمدة في هذه الدراسة.

4 – من المؤمل أن تُحفّز الباحثين على إجراء مزيدٍ من البحوث، والدراسات ذات الصلة: لتذليل السلبيات، وبحث الحلول؛ ما ينهض بالمُنتَج البحثي لدى جميع التخصصات.

- **حدود الدراسة :**

اقتصرت حدود الدراسة الحالية على كلٍّ ممّا يلي :

– **أوّلاً: حدود موضوعية:** تُركز على مجموعة مُسْتَحدثَة من المهارات؛ تُسهم في تَرقّي " نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية. كما تناولت جميع الرسائل؛ ذات الصلة بمناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها في برنامجَيْ: الماجستير، والدكتوراه.

– **ثانياً** : **حدود مكانية:** اقتصرت على قسم المناهج والتدريس؛ لدى كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

– **ثالثاً** : **حدود زمانية:** تم اعتماد الفترة الممتدة بين عامَي: (1976 – 2015).

- **محددات الدراسة :**

ما يَحدّ تعميم نتائج الدراسة الحالية؛ أن الرسائل التي تم تناولها مرّت بمراحل: التخطيط، المتابعة، ثم التقويم؛ لذا لَمْ يَتم تناول مهارات ما وراء المعرفة الأساسية تلك؛ إذ اقتصرت عملية التحليل على استقصاء مهارة "**ضَبْط التنظيم الذاتي**" فقط؛ وفق نموذج مارزانو ورفاقه (Marzano, et al. , 1988)؛ وذلك في ضَوْء ما اعتمدته هذه الدراسة من مهارات.

- **افتراضات الدراسة :**

تفترض الدراسة الحالية أن :

1 – كلَّ رسالة تمّ تحليلها؛ هي من إنشاء الطالب الباحث، ونتاج أسلوبه الخاص.

2 – مهارات نَظْم كتابة الرسائل الجامعية؛ المعتمدة في هذه الدراسة: تعكس مستوى مهارة " ضَبْط التنظيم الذاتي فوق المعرفي" لدى الباحث.

3 – الكاتب: يفتقر إلى المعرفة الذاتية الكافية بالمهارات (المعتمدة). فهو جهد شخصي من قِبَل الباحثة؛ هدفت من خلاله إلى تبصير ذوي العلاقة بضرورة **تجديد النظر في أعمدة صناعة الكتابة البحثية.**

- **مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية :**

يمكن تعريف المصطلحات الواردة في الدراسة الحالية إجرائيا؛ على النحو الآتي:

– **تحليل ما وراء المعرفي للمهارات**: جُملة من العمليات العقلية الإجرائية المنظمة؛ تكشف عن مستوى توافر، وواقع توظيف مهارات ما وراء المعرفة "لِضَبْط التنظيم الذاتي": المعتمدة لدى هذه الدراسة " لِنَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية المتناوَلَة ؛ وذلك

من خلال تطبيق تقاليد المَنْحَيَيْن (الكمي والكيفي)؛ في ضَوْء الأداة المُعدّة لذلك، ثم إجراء التحليل الإحصائي المناسب؛ بما يُمهّد لاتخاذ قراراتٍ مناسبة بشأنه، من ثَمَّ التفسير.

– **نَظْم كتابة الرسائل :**

النَّظْمُ لغةً من: نَظَمَ نَظْماً ونِظاماً اللؤلؤ، ونحوه: أي ألّفَهُ وجمعه باتساقٍ في كُلٍّ مُنَظّم. ونَظَمَ الشيءَ إلى الشيء: ضَمَّهُ وألّفَهُ باتساق (معلوف، 1992).

– **نَظْم كتابة الرسائل إجرائياً**: يتحدد مفهوم " نَظْم كتابة الرسائل" بمستوى امتلاك وواقع توظيف الباحث؛ للمهارات المعتمدة في الدراسة الحالية لـ " نَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية، وقد تمَّ قياس ذلك من خلال الأداة المُعدة لهذا الغرض.

– **مهارات ما وراء المعرفة لِنَظْم كتابة الرسائل الجامعية :**

- **مفهوم المهارة**

يمكن تعريف المهارة في الاصطلاح؛ على أنها: " سلسلة متتابعة من الإجراءات التي يمكن ملاحظتها مباشرةً، أو بصورة غير مباشرة؛ يقوم بها المتعلم بهدف أداء مهمة ما " (قطامي وعرنكي، 2007 : 56)، بأقلّ: وقتٍ، جهدٍ، وكلفة.

أما مهارات ما وراء المعرفة " لِنَظْم كتابة الرسائل الجامعية" إجرائيا؛ فيُقصد بها:

– مهارات " **المستوى الثاني من العمليات العقلية** ": التي تُمثل جُملة من عملياتٍ عقلية، إجرائية مُنظمة، تتداخل، وتتفاعل باتساقٍ لِنَظْم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية؛ منها مثلا: (تحضير القارئ وتهيئته بما يجعله يتنبأ بالنص، كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها على نحو؛ يميز بين خصائص المقدمة والأدب التربوي، توظيف مخزونَيْ المعرفة واللغة؛ ما يُعزز ربط القديم بالجديد، تقديم خلاصة ذات قيمة للأدب التربوي وترك الأقل أهمية، عَرْض وجهة النظر الأخرى، حيادية المفردات ذات الصلة، حضور توجهات الباحث، تفاعل الطرح مع ما يُستدل به من اقتباساتٍ مباشرة وغير المباشرة، إتمام المعنى وتثبيته

لدى المتلقي؛ من خلال حُسْن إقفال المعنى برابط عند نهاية كل فقرة، تحويل بعض العناوين إلى أسئلة، الصياغة الذاتية دون آليّة: (قصْ وادمجْ)، استخدام الوَمضة الدلالية، الوَمضة الجمالية، توازن في استخدام الومضات، توظيف آلية الحذف، إثارة تساؤلات تُعمق الطرح، انفتاحية النص، روائية الباحث وتفرُّد الهُوية اللغوية للأسلوب، ... ثم غيرها من مهاراتٍ لـ" نَظْم الكتابة البحثية": تمَّ اعتمادها في هذه الدراسة؛ بعد توزيعها ضمن ثلاثة مجالات؛ هي: تَفهُّم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية، والجَوْدة في عرض الأفكار، ثم النَّظْم اللغوي، كما تُدار وفق مِعْيار "ضَبْط التنظيم فوق المعرفي"؛ في ضَوْء ما وَرَد لدى نموذج مارزانو ورفاقه (Marzano, et al. , 1988)؛ الذي بِدَوْره: يُسْهم في تفعيل عمليات التحكم الذاتي، والسيطرة العملية على أداء " نَظْم الكتابة البحثية"؛ ما يَرقى بأية رسالة جامعية، أو بحوث أكاديمية؛ تُسرَدُ بالعربية ".

- **الرسائل الجامعية :** جميع الرسائل الجامعية التي تناولت بالبحث؛ ما له صلة بمناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها؛ في برنامجَي: الماجستير، والدكتوراه لدى قسم المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية؛ وأُجيزت خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 - 2015).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **أولاً: الإطار النظري:**

يتناول هذا الجزء من الدراسة؛ الأدب التربوي الخاص بعمليات التفكير فوق المعرفي: التي تتعلق بـ "مهارات نَظْم الكتابة البحثية"؛ يُرفق بإضاءة على مفهوم هذا النوع من التفكير الجديد.

- **مفهوم التفكير فوق المعرفي (التفكير الاستراتيجي)**

لتوضيح هذا المفهوم؛ يمكن تعريفه وفق المنظور اللغوي أولاً، من ثَمَّ في الاصطلاح؛ في ضَوْء مفاهيم " المدرسة المعرفية"؛ وفيما يلي تفصيل ذلك :

- **التفكير في اللغة**

أصل التفكير في اللغة؛ من " فكـَّرَ"، وجَذرُها : (فَكَرَ فِكْراً وفَكراً). تأتي أيضا من : فَكـَّرَ أفْكـَرَ وتفكـَّرَ في الأمر: أي أعْمَلَ الخاطرَ فيه، وتأمَّلَ. أما جمع " فِكـْر" فأفكار: وهذه تعني تردُّد الخاطر بتأمُّل الأمر، من ثَمَّ معاودة التدبر فيه؛ بهدف الوصول إلى أعماق المعاني (معلوف، 1992).

- **ما وراء الشيء (فوقه)**

من معاني ما وراء الشيء: ما بعد الأمر. أما " فَوْق" ؛ فهي من : فاقَ فـَوْقاً وفـَواقاً الشيء، أي ازداد عليه ارتفاعاً، أو ارتقى عليه. كذلك نقول: فاقَ أصحابَهُ بالفضل أو العلم: أي ارتقى عليهم ورَجَحَ (معلوف، 1992).

بموجب ما سبق، تُعرّف هذه الدراسة " التفكير فوق المعرفي"؛ لغويا؛ على هذا النحو:

" مستوى آخر من التفكير والتأمل، وإعمال الفِكر: يعلو ويفوق المستوى المعرفي المتعارف عليه؛ بما يُشكل درجةً جديدةً من أعماق المعرفة؛ تَرْقى، وترْجَح على المستوى الأول".

- **مفهوم التفكير ما وراء المعرفي في الاصطلاح:**

التطور التاريخي للمفهوم

يُعد التفكير ما وراء المعرفي؛ أحد أهم مكونات نظرية المعرفة أو (الإبستمولوجيا) Epistemology في علم النفس المعاصر، إذ يرتبط بنظريات الذكاء والتعلم، استراتيجية حل المشكلات، واتخاذ القرار. وعلى الرغم من أن جَذرَه التاريخي يعود إلى الفيلسوف " سقراط " ؛ ومنهجيته في الحوار؛ إلا إن الباحث " جون فلافيل " (John Flavell) يُعد أول من أسهم في ظهور هذا المفهوم، واعتماده أواخر السبعينيات؛ وذلك حين ركز في دراساته الأولى على تحسين قدرة الفرد على التذكر؛ إذ أطلق على هذا النوع من التفكير بداية: " مصطلح ما وراء الذاكرة "، " كذلك الذاكرة الفوقية ". ليتوسع بعدها المفهوم إلى " التفكير ما وراء المعرفي" " Metacognition " (الحكمي، 2015). مُصطلح جديد عَنى به: **شمولية التفكير**، أو كما يتعارف على تسميته العرب؛ من اصطلاحِ **الحكمة** بقولهم: (أُوتِيَ الحِكْمةَ وفصلَ الخطاب).

من ثَمَّ فَرضَ هذا المصطلح المُطوّر اهتماما واضحا على المستويين النظري والتطبيقي؛ لأن جزءاً كبيرا من عمليات تطوُّر الذاكرة ، يتم نتيجة تطور كلّ من بُنية الذكاء والرقابة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها (رشيد ، 2013) ؛ ما يعني وجود علاقة طردية بين درجة وعي الفرد بالعمليات السابقة وقدرته على تنظيم أفكاره وتوجهاته. فهي علاقة متنامية: تسهم في تحقيق أهداف محددة ، وإنجازات أكبر؛ إن أُحْسِن استثمارها. ومبعث الارتباط بين الشمولية والتفكير؛ هو ما فسّره " فلافيل" بأن الفرد : الذي يتمتع بذاكرة أكبر، ويكون قادراً على استرجاعها، اختزانها، من ثَمَّ تنظيمها؛ سوف يكون قادرا بالضرورة على اتخاذ قرارات شمولية، واستخدام التفكير الصائب، أو ما يُدعى في اللغة العربية " **تفكيراً حكيماً** ".

وقد أسهمت أعمال " جون فلافيل" الرائدة في ترسيخ خصائص " مفهوم ما وراء المعرفة " ؛ إذ بقيت ثابتة إلى حد كبير عبر مختلف المجالات فيما بعد. كما قادت دعوته تلك المفكرين إلى فهم هذا الموضوع، ووجهت الكثير من الباحثين نحو إجراء مزيدٍ من البحوث في هذا الشأن. مع ذلك، كثر الجدل بخصوص ماهية "مفهوم ما وراء المعرفة " ؛ إما لتعدد المصطلحات المستخدمة التي تصف الظاهرة الأساسية نفسها، مثل: تنظيم الذات، والضبط التنفيذي. أو لوجود عدة مظاهر لهذه الظاهرة؛ منها: ما وراء الذاكرة ، وما وراء الاستيعاب.

فمثلا: يعرض فلافيل (Flavell, 1976) ما وراء المعرفة على هذا النحو: في أيِّ نوعٍ من الصفقات المعرفية مع الإنسان، أو البيئة البشرية، قد تذهب تلك الصفقات بالفرد، وتنقله بمجموعة من الأنشطة، ومعالجة المعلومات إلى ما وراء ذلك من معارف؛ بما يمثل مرحلة من الرصد النشط للأداء، والتنظيم المقصود، ثم يترتب على ذلك تحقيق هدف معين أو أكثر (Flavell , 1976, 1981, ...1987). في حين يُعرف آخرون هذا النوع من التفكير؛ على أنه: جوهر التعلم التأملي، أو معرفة وضبط الفرد لنظامه المعرفي؛ بغرض تحسين الأداء. أيضا: التفكير بصوت مرتفع؛ بهدف مراجعة آليات أداء المهام. بل هناك من يرى أن ما وراء المعرفة تمثل: قدرة الأفراد على معرفة ما يعرفون، وما لا يعرفون ...، إلى غير ذلك.

كما تختلف وجهات النظر فيما يخص عمليات ما وراء المعرفة؛ تبعا للمنحى النظري الذي يتبناه الباحث؛ فمثلا: يراها برايز (Bruer , 1995)؛ الذي يتبنى الفكر المعرفي بأنها: القدرة على التفكير في التفكير ومجرياته. بينما يعدُّها سوانسون (Swanson , 1996)؛ الذي يتبنى المنحى ذاته: وعي الفردِ بطبيعة كلّ من عمليات التفكير واستراتيجياته، أضف إلى ذلك قدرته الذاتية على تقييم، وتنظيم عمليات التفكير الخاصة بتعلمه (الموسوعة الحرة، د.ت).

أما مارزانو (Marzano , 1998)؛ الذي يتبنى أفكار السلوكيين الجُدد، فيَرى ورفاقه (Marzano, et al. , 1988) أن التفكير ما وراء المعرفي: يمثل دراسة وفهم الفرد لطبيعة تفكيره الذاتي؛ أثناء تأديته لمهام محددة، فضلا عن سيطرته الذاتية على عملية تعلمه وأدائه، ثم استخدام هذا الوعي في ضبط ما قام به من عملياتٍ معرفيّةٍ ذاتية. أي أنَّ التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى ضبطٍ إجرائيٍّ للعمليات المعرفية، إضافة إلى التحكم الذاتي للسلوك. كما يؤكد مارزانو ورفاقه على أن المَّهمّات التي يقوم الطلبة بإنجازها، تتضمن ثلاث مراحل: ما قبل المهمة، أثناء المهمة، ثم ما بعد إنجاز المهمة. وخلال كلّ مرحلة منها تتحقق أربع عمليات: التخطيط، التنظيم، مراقبة، ثم التقويم؛ مضيفين **عملية التنظيم**. ويتم ذلك وفق ثلاثة مجالات: التنظيم الذاتي، مهارات لازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومهارات السيطرة التنفيذية (Marzano, et al. , 1988؛ Livingston, 1997؛ رشيد، 2013؛ الموسوعة الحرة).

لكن؛ رغم تباين ما سبق من توجهات، نجدها تتفق (كما يبدو) على فاعلية التفكير ما وراء المعرفي في تطوير مهارات الأداء؛ لدى مُختلِف الفئات والمجالات. أما في الدراسة الحالية **فإنه يمكن تعريف " التفكير ما وراء المعرفي" على النحو الآتي :**

" المَنحى الذي يُمَكّن الفرد من تعرُّف أقصى طاقاته وقدراته، من ثَمَّ استغلال أبعدها لإتقان المهام؛ على أن يقوم بممارسة التفكير في مهامه مع التدريب: (قبل، أثناء، وما بعد أداء المهمة)؛ وذلك من خلال تخطيطه لأداء دورين أساسيين معا؛ **الأول**: يُنفذ المهام على نحو مباشر، أما **الثاني**: فدور أعلى رتبة، وأكثر تحكما؛ يشرف على إدارة، ثم متابعة، وتقويم الأول **بشكل متواصل: يتزامن** مع كل خطوة يؤديها الدور الأول؛ بما يحقق ما تمَّ تحديده من أهداف؛ على أن يأخذ زمنه الكافي للتنفيذ ".

من جهة أخرى، يرى بعض الباحثين؛ من مثل: جارنر (Garner, 1988)، وهَكير (Hacker ,2005)؛ أن مفهوم ما وراء المعرفة مازال من المفاهيم الغامضة؛ إلا أنه يتميز بخصائص من أهمها: تضمُّنه وَعْي الفرد بعمليات التفكير ذاتها، أضف إلى ذلك تمكنه من تنفيذ إجراءاتها النوعية من: تخطيط، متابعة، وتقويم (الخوالدة و الربابعة والسليم، 2012).

وعلى الرغم من تباين وجهات النظر؛ فيما يخص مفهوم ما وراء المعرفة، أو عملياته؛ نجد أن رائد هذا المنحى "جون فلافيل" (John Flavell, 1979): وهو من الاتجاه المعرفي، يعرض مكونات ما وراء المعرفة بشكل مُيسَّر؛ من خلال نموذجه الآتي:

- **نموذج "فلافيل" (Flavell , 1979)**

يُعد نموذجاً شاملا للتفكير ما وراء المعرفي، فضلا عن المراقبة المعرفية الذاتية. وقد بيّن " فلافيل" (Flavell) من خلاله؛ أن هذا النوع من التفكير يتضمن ثلاثة أنواع من المعارف ذات الصلة بالفرد؛ تتلخص فيما يلي:

- **أولاً : المعرفة الذاتية بمخزون المعرفة :**

إذ تشير إلى معرفة المتعلم بما يمتلكه من معلومات عن كلٍّ من بنائه المعرفي، وطبيعة المهمة المعرفية التي يقوم بها، كذلك خصوصيتها (مخزون معرفي ذاتي من عالم المتعلم).

- ثانياً : معرفة الفرد بالمهمة المعرفية المطلوبة :

أي معرفة المتعلم بطبيعة المهمة الموكلة إليه؛ من تجارب وخبرات ذات صلة. وهذه تشير إلى جملة من العمليات التي ترتبط معاً، ويُفترض من المتعلم تعرُّفها؛ كي يستخدمها في التحكم بجميع نشاطاته المعرفية المراد الوصول إليها (تجارب قد تحدث؛ قبل أداء المهمة المعرفية، خلالها، أو حتى بعدها). وهي **سلسلة من العمليات:** تسهم في تنظيم، وتسهيل عملية التعلم.

- ثالثاً : المعرفة بالأهداف والاستراتيجيات الأنسب :

التي تعني معرفة المتعلم بالاستراتيجية الأنسب لتنفيذ مهمته المعرفية. كما تشير إلى معرفته بالأهداف التي يجب تحديدها مسبقاً؛ من أجل تحقيق تقدم معرفي. على أن يستخدم مجموعة من الآليات؛ تراقب ذاك التقدم (رشيد، 2013).

في هذا السياق أيضا؛ نجد الكثير من الآراء والتصنيفات على الساحة التربوية: تتناول مكونات التفكير ما وراء المعرفي؛ كلٌّ حَسْب توجُّهِهِ، وأساس تعريفه لمفهوم هذا النوع الجديد من التفكير، لذا لا سبيل لاستعراض تلك التصنيفات. لكن؛ نختار منها ما يلي:

- **التفكير ما وراء المعرفي لدى؛ آن براون، جون برانسفورد، روبيرتا فيرارا، وجوزيف كامبيون (Brown, Bransford, Ferrara, and Campione, 1982):**

لقد فرَّقت "براون" ورفاقها (Brown, et al. , 1982) بين منطلق كل من الاتجاه المعرفي والسلوكيين الجدد؛ بشأن التفكير فوق المعرفي، فبينت أن أعمال "فلافيل" تعتمد على: عامِلَي **الذاكرة** و**النضج**؛ نتيجة "منحاه المعرفي". بينما يختلف منطلق "السلوكيين الجُدد" في هذا الصدد؛ إذ يرون أن التفكير فوق المعرفي يعتمد بشكل أساسي، ويتركز في قدرة الفرد على **الضبط الذاتي** أو **(السيطرة والتحكم الذاتي بالسلوك)**، وأن مهارات هذا النوع من التفكير؛ تتضمن بشكل عام: تنظيم الذات، والضبط التنفيذي، إضافة إلى ما وراء الذاكرة.

في المقابل ترى براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982) أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي ذات صلة بنوعين من العمليات:

- **نوع أول: يشتمل على عمليات من التوجيه الإجرائي؛** تسهم في اكتساب المتعلم للمعارف، والخبرات بما يناسب كلاً من: (تفكيره)، و (عملية تعلمه). وهذه بدورها تتضمن مجموعة من القرارات يتخذها المتعلم ذاته؛ **بما يسهم في تمكّنه من كل مما يلي:**

1 - تعرُّف طبيعة المهام التي سوف يقوم بأدائها.

2 - مراقبة المتعلم تقدمه الذاتي أثناء أداء عمله؛ على أن يقرر إلى أي مدى استطاع تحقيق ما حَدّده من أهداف أساسية وفرعية، فضلا عن متابعة سلوكياته، وتعديلها إن لزم الأمر.

3 - التقويم المستمر للأداء؛ قبل، أثناء، وما بعد العملية المطلوب تنفيذها، والأهم أن عملية التقويم تلك: تمثل الخطوة الأولى والأخيرة لأية مهمة يتم اختيارها، وتنفيذها.

4 - التنبؤ بأية مخرجات تتصل باختيار الاستراتيجية، وكلٍّ من عمليات: التنفيذ، المتابعة، والتقويم المستمر.

- **أما النوع الثاني: فيتضمن عمليات من التنظيم الإجرائي؛** تختص بتنظيم الفرد لعملية تفكيره. وتشمل أيضا قرارات ذاتية، يتخذها المتعلم على نحو يسهم في تحديد كلٍّ **مما يلي:**

1 - أية مصادر ذات صلة بإنجاز المهمة على أفضل وجه.

2 - الخطوات اللازمة لإتمام المهمة.

3 - الزمن المناسب.

(Brown, et al. , 1982)

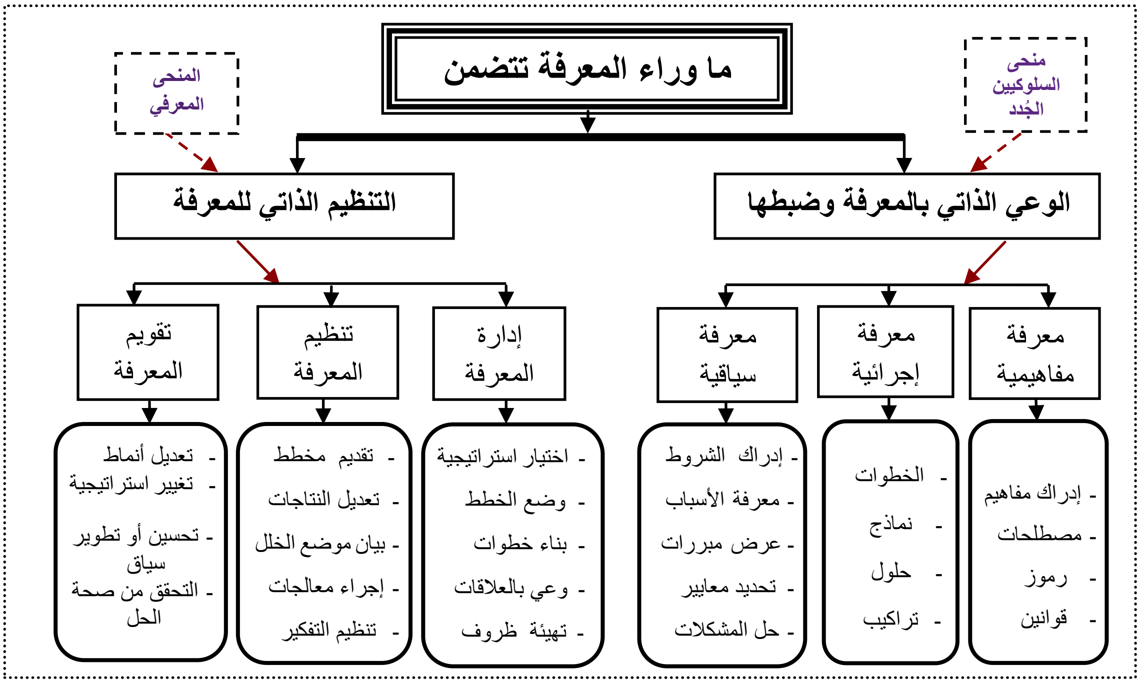
كذلك هناك تصنيف "مارزانو" ورفاقه (Marzano , et al. , 1988) المذكور آنفاً؛ إذ يعتمد على أربع عمليات؛ وفق ثلاثة مجالات: مهارات التنظيم الذاتي، مهارات لازمة لأداء المهام الأكاديمية، ومهارات السيطرة التنفيذية. كما قدم "مارزانو" نموذجا لتعليم طلبة الجامعة مهارات التفكير؛ يتكوّن من خمسة أبعاد: تتداخل فيما بينها؛ ذات علاقات متباينة. وقد جَعل بُعْد "ما وراء المعرفة" أول تلك الأبعاد؛ لما يشكله من أهمية في **عمليات صناعة التفكير** لدى الفرد، و**الوعي بهذا التفكير**. الذي بِدَوْرِهِ؛ يُمَكّن الفرد من امتلاك مهارات تسهم في تسخير هذا النوع من الوعي في عمليات **السيطرة،** و**ضبط الأداء.** وقد حدد مارزانو في هذا النموذج ثماني مهارات مركزية للتفكير؛ هي: (تفكير التركيز،

تفكير جمع المعلومات، تفكير التذكر، تفكير التنظيم، كما التحليل، ثم تفكير التوليد، كذلك التكامل، والتقويم). ثمانِ مهارات أساسية؛ أُدرجت تحت كلٍّ منها قائمة من المهارات؛ وفق قطامي والعرنكي (2007).

- **مهارات " ما وراء المعرفة" بين المعرفيين والسلوكيين الجُدد:**

عند الاطلاع على الأدب التربوي ذي الصلة بمهارات ما وراء المعرفة، نلاحظ تنوع المصطلحات التي يتم استخدامها للدلالة على مفهوم المهارات؛ مثل: (القدرات / المكونات / مجالات). ومفاد ذلك يعود إلى تعدد وجهات النظر بخصوص هذا المفهوم. إذ تضيف براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982)، أن تلك المهارات تُعَد لدى السلوكيين الجُدد: سلسلة متتابعة من الحلقات والسلوكيات الإجرائية؛ التي تسعى إلى تحقيق هدف محدد أو أكثر. بينما نجدها لدى المنحى المعرفي: عمليات منظمة، تتفاعل معا باستخدام المعرفة؛ والهدف من ممارستها: هو تحقيق التبصُّر، وتَرَقّي الفهم؛ الذي يتم من خلاله التوصل إلى حلول، أو مخرجات محددة.

في هذا الشأن؛ يقدم عفانة والخزندار (2004) مُخططا لمكونات ما وراء المعرفة: يتوافق مع أبرز المفاهيم لدى كلٍّ من: "الاتجاه المعرفي" و"منحى السلوكيين الجدد"؛ قد أشار إليه قشطة (2008)، باستعراض الشكل (1)؛ كما يلي:



الشكل (1). مكونات ما وراء المعرفة؛ وفق عفانة والخزندار (2004) المشار إليها لدى قشطة (2008)

في المقابل تستخلص الدراسة الحالية؛ في ضَوْء ما يستعرضه عفانة و الخزندار (2004) من مخططٍ لمكونات ما وراء المعرفة؛ أن منظورَي: " الاتجاه المعرفي" و " السلوكيين الجدد"، يتفقان على أن مهارات ما وراء المعرفة تُمكّن الفرد في كل مراحله والتخصصات؛ من توظيف وعيه بما يمتلكه من معرفة في تنفيذ المهمات الموكلة إليه؛ وذلك في ضَوْء معايير أو مِحكّات تُحقق له مستوى أعلى من الطموح. وأن المنظورَين؛ يتفقان أيضا على أن تلك المهارات:

1. تتضمن: معرفة الفرد وتفهمه للهدف، كذلك تنبُّؤَه بالمعوقات، ثم بحث الحلول، وملاءمته بين البدائل.
2. تشمل تعريف وتحديد: (متطلبات المهمة / المصادر الأولية والثانوية)، أيضاً اختيار الاستراتيجية الأنسب: لتحقيق الأهداف، وتجويد مستوى الأداء.
3. تركز على: مراقبة الذات، تخطيط المهمة، التنظيم، التقويم الذاتي، تقييم الاستراتيجية.
4. تتضمن معرفة الفرد وتفهمه؛ لكيفية بناء وتنظيم خطوات أدائه للمهام.
5. من أولوياتها إدارة: (الذات / التفكير / الجهد / الوقت)، أضف إلى ذلك اتخاذ القرارات.
6. يمكن تنميتها باستخدام العديد من الاستراتيجيات؛ من مثل: (التساؤل الذاتي / الوصف المباشر للمهارة / التعليم التبادلي / المشاركة).
7. تُركز على تنظيم عرض الأفكار؛ وفق سياقات مناسبة.
8. تسهم في تطوير النصوص اللغوية.
9. من أهم ما تحتويه: وعي الفرد الذاتي لجوانب قوته وضعفه، وتقديمه تغذية راجعة ذاتية.
10. تُنمّي كلاً من: الحوار الشخصي المُوجه ذاتيا، ووعي الفرد بمستوى فهمه للمهام.
11. تتضمن معالجة تنفيذية مقصودة لصعوبة التقدم بالمهمة: على نحو منظم؛ يُخطَّط له.

من جهة أخرى؛ تضيف براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982)؛ أن ما وراء المعرفة بصفتها سمة: **يكون ثباتها نسبياً بين الأفراد**؛ إذ يتباين مستوى أداء مهاراتها، وثباته لدى الأفراد في المواقف العقلية؛ وفق مستوياتهم المتنوعة في امتلاك تلك المهارات. فثبات الأداء؛ يظهر أكثر لدى المُستويَيْن: المرتفع والمتدني، بينما يتذبذب عند المستوى المتوسط للامتلاك.

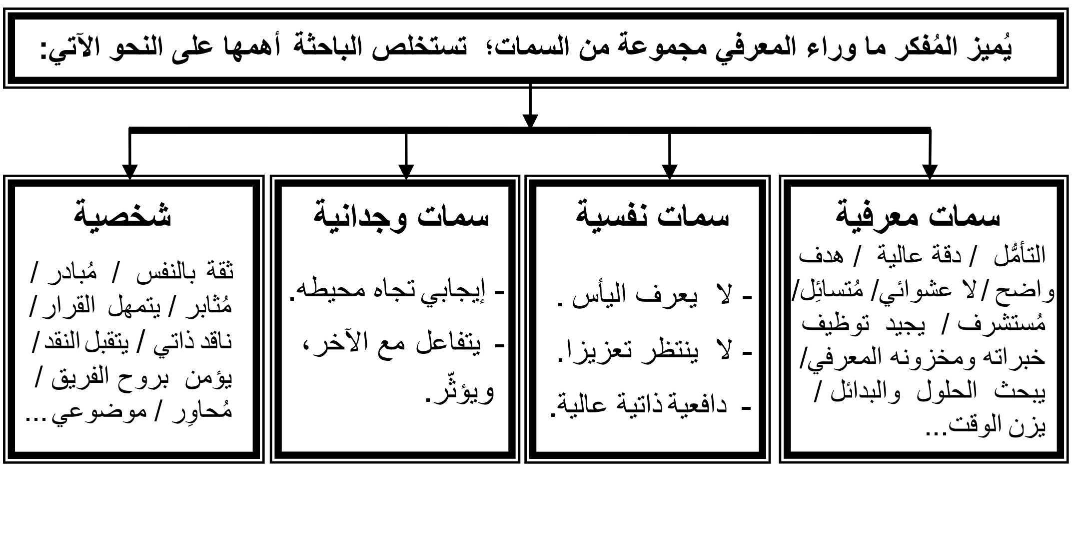
ذاك يدفعنا إلى تساؤل يطرح نفسه؛ مَفادُه: ما خصائص هذا النوع من التفكير؟ أما الإجابة عنه؛ فيمكن إجمالها بالآتي:

- **خصائص التفكير ما وراء المعرفي:**

يُعدّ "منحى التفكير ما وراء المعرفي": أحد أهم السبل الناجعة لتفعيل استراتيجيات التعلم والتعليم في مُختلِف المراحل. كذلك يسهم في تحسين المهارات المعرفية المستخدمة في أداء المهام على نحو مباشر، كما يفيد في عمليات التحكم بما نمتلكه من قدرات، أو نستخدمه من استراتيجيات ووسائل لأداء تلك المهام بفاعليةٍ عاليةٍ: ترقى به إلى مستوى التَمكُّن. وهذا المنحى من التفكير يوجز هكير (Hacker, 1996) أبرز خصائصه؛ **كما يلي:**

1- يتضمن التفكير فوق المعرفي سلسلة من السلوكيات والإجراءات الذهنية الهادفة.
2 - (القصدية): فالأفكار فوق المعرفية؛ مقصودة، متعمدة، يُخطط لها.
3 - يتوجّه نحو هدف محدد، أو أكثر.
4 - يراعي عملية التنبؤ، ومستقبلية التوجه والتوجيه.
5- يمكن توظيفه لتحقيق أهدافٍ محددة؛ في جميع التخصصات والمراحل.

- **بالتالي وفي ضَوْء ما سبق؛ تُرى ما الخصائص التي يتميز بها المُفكّر ما وراء المعرفي؟**



الشكل (2). يبين أبرز خصائص المُفكر ما وراء المعرفي؛ وفق الدراسة الحالية

•• لكن؛ ما العلاقة بين اللغة والتفكير؟

شغلت العلاقة ما بين اللغة والفكر لعصورٍ، بالَ الكثير من الباحثين في مُعظم المجالات، خاصة علماء النفس ممّن يهتمون بدراسة اللغة. وقد أُثير بشأنها العديد من التساؤلات: هل نستطيع كلاماً دون تفكير؟ وهل هناك تفكير من دون كلام؟ ثم؛ أيُشكل الفكر واللغة كياناً واحداً أم كياناتٍ منفصلة؟ وتُرى أيهما يَعتمد على الآخر؟ ... لتجيء الإجابات متباينة؛ إذ تفاوَتَ الباحثون ما بين مُرجّحٍ للفكر على اللغة من أمثال: كورزيبُسكي (Korzybosky) وبرونو (Brunot)، ومن يرى في اللغة تأثيراً أكبر في الفكر، بخاصةٍ فكر الجماعات؛ من مثل: سابير (Sapir). ورأيٌ ثالث: يُقِرُّ فقط، ويؤكّد على قوة العلاقة ما بين الفكر واللغة، وأنه يُفترض عدم الفصل فيما بينهما؛ كدُعاة المدرسة السلوكية خاصة واطسون (Watson)، الذي خَلِص إلى أن: التفكير هو اللغة، وأنها على شقين: أولهما خارجي؛ تمثله الأصوات المنطوقة، في حين يمثل الشق الثاني لغة داخلية: هو "التفكير ذاته". أمّا فيجوتسكي (Vygotsky)؛ فَمِن خلال تَصَوّره يرى أنّ كلام الطفل ينشأ اجتماعيا، من ثَمَّ يليه كلامه المتمركز حول الذات، من بعده كلامه الداخلي (ويمثله التفكير)، إلا إن هذا يخالف كلا من السلوكيين والتتابع الارتقائي لدى بياجيه (Piaget)، بينما يتوافق مع رؤية سوسير (Saussure) بأنّ اللغة: مجموعة من العلامات التي تُعبر عن الأفكار، وهو مما يتبناه أنيس فريحة؛ فاللغة عنده طريقة التفكير. أمّا التوجُّه الخامس: فيُؤيِّده الهاشمي؛ وهنا لا يكتفي بإقرار العلاقة بين اللغة والفكر، وإنما يؤمن بأنّ التأثير بينهما متبادل، وتفاعلهما حتميٌّ وواقع، أي أنَّ التفكير والتعبير اللغوي: وجهان لعملية عقلية واحدة؛ يرتبط نموّ كلٍّ منهما وارتقاؤه بنموّ الآخر وارتقائه، كذلك يرتبط كلٌّ منهما بتجارب الإنسان، فضلا عن خبراته الحياتية ومخزونه المعرفي (الهاشمي، 2005)؛ وهو مما ترجّحه الدراسة الحالية.

• الكتابة واللغة :

فإن كان التفكير واللغة وجهين لعملية عقلية واحدة؛ فإن الكتابة توأم للغةِ، وعمودها الفقري؛ إذ تُعَد عملياتها مُحصلةً لمُجْمل المهارات اللغوية المكتسبة؛ كونها تمزج بين

عمليات التفكير والتوظيف لتلك المهارات معا. وقدجعلها ابن خُلدون (732 - 808 هـ)قرينة للرُّقيّ والعمران البَشريّ، بل قد عدّها **من أمّهات الصَّنائع الإنسانية؛** فالكتابة عنده: "حافظة على الإنسان حاجته، ومُقيِّدة لها عن النسيان، ومُبلغة ضمائر النفس إلى البعيد الغائب، ومُخلدة نتائج الأفكار، والعلوم في الصحف" (ابن خُلدون، 1377م: 453).

ثم عَطفاً على ذلك؛ نجد أن " فلافيل" Flavell حين قدّم أول محاولة لإنشاء نموذج رسمي له عام 1979، قد أوْلى المهارات اللغوية اهتماما واضحا؛ إذ تضمّن نموذجه مجموعة واسعة من التطبيقات، اشتملت على كلّ من: (القراءة، المهارات الشفوية، الكتابة، اكتساب اللغة، فضلا عن الذاكرة، والانتباه). كما اهتم أيضا بالتفاعلات الاجتماعية، تنمية الشخصية، التعلم الذاتي، وعملية التعليم على النحو؛ الذي يصل بالمتعلم إلى إتقان اللغة؛ كأداةٍ للتفكير.

كذلك؛ يرى"فلافيل" بمنحاه المعرفي أن ظهور الوعي لدى الفرد يبدأ منذ الصغر، من ثَمَّ يزداد، وينمو بتدفّق مهاراته عبر الزمن (Flavell, 1976, 1979 … , 1987)؛ مما يُحفز التربويين على إجراء مزيدٍ من البحوث بهذا الصدد. أضف إلى ذلك دفعهم إلى اتخاذ القرار بتطوير المهام، والاستراتيجيات التعليمية في كل المراحل، ولدَى جميع الفئات والقطاعات، بما يسهم في تفعيل عمليات تطوير الأدوات والأداء؛ بَدْءاً بالمراحل التأسيسية في التعليم العام، ثم صفوفه العليا، من ثَمَّ مراحل التعليم العالي، وصولا إلى قمّة الهرم التعلمي، وطلبة دراساته العليا.

- **الأهمية التربوية لتوظيف " مهارات ما وراء المعرفة ":**

في ذات السياق؛ يُجمع كثير من التربويين؛ على أن توظيف المتعلم لمهارات ما وراء المعرفة في المواقف التعليمية المتنوعة؛ هو من أهم العوامل الفعالة، التي تؤثر في توفير بيئة تعليمية: تستثير قدرات المتعلم وتفكيره؛ **وذلك من خلال الآتي:**

- **أولا: أنها تفيد المتعلم، وتمده بالقدرة على تطوير وتحسين؛ كلٍّ مما يلي:**

1 - قدرته الاستيعابية.

2 - التنبؤ بعواقب استخدام أية استراتيجية، ومخرجاتها دون غيرها، كذلك ما يترتب عليها من آثار.

3 - حُسْن اختيار أنسب الاستراتيجيات، وأكثرها فاعلية؛ بما يُحفز عملية التعلم؛ فذاك يرفع من ضمانات تحقيق أهدافه المنشودة.

4 - تطوير مهارات المتعلم في استخدامه للمعارف، ثم متى؟ وكيف؟ ... يوظف تلك الخبرات والمعارف في كل موقف تعليمي يمرُّ به.

5 - تسخير عملية التفكير لدى المتعلم، بما يُمكنه من توظيفها على نحو أفضل؛ ما يحقق له تعلما فعالا.

- **ثانيا : يساعد استخدام " مهارات ما وراء المعرفة "؛ المتعلم** على القيام بمهام إيجابية؛ خاصة حين يجمع المعلومات، ثم ينظمها، أضف إلى ذلك عمليتي المتابعة، والتقويم خلال مراحل عملية تعلمه.

- **ثالثاً :** ينمي اتجاهات إيجابية لدى المتعلم؛ نحو تعلم المواد على تنوعها.

- **رابعاً :** يُحقق استخدام " مهارات ما وراء المعرفة "؛ أحد أهم متطلبات التفكير الأساسية: وهو " **توظيف** " تلك المهارات في المواقف التعليمية بسياقاتها المتنوعة.

(مبادئ ما وراء المعرفة، الموسوعة الحرة، 2013)

كذلك يمكن إضافة ما يأتي؛ في ضَوْء ما عُرض من مبادئ ما وراء المعرفة، وتوصيف قطامي لـ " ما وراء المعرفة " (2013):

- **خامساً : استثارة النشاط الذاتي للمتعلم؛ من حيث :**

1 - الاستكشاف الذاتي للمعارف والخبرات، إضافة إلى مصادرها.

2 - تأمُّل المهام، وترتيب الأولويات.

3 - تنظيم مختلِف الجهود الثانوية المتعلقة بالمهام: على نحو منهجي؛ يُخطَّط له.

4 - مراقبة الذات، ثم نقدها بموضوعية.

- **سادساً :** يزيد دافعية المتعلم للتطور الذاتي وإتقان المهام؛ كما يرقى بسقف طموحه.

- **سابعاً :** يدعّم ثقة المتعلم بنفسه وقدراته؛ فضلا عن محيطه.

- **ثامناً :** يعزز التعلم التعاوني بين المتعلمين (مبدأ المشاركة).

- **تاسعاً :** مراعاة ، وتذليل الفروق الفردية بين الطلبة.
- **عاشراً :** يُنمي شِيمة الصبر لدى المتعلم ؛ وأن يتأنى قبل اتخاذ أي قرار.

في المحصلة؛ كيف نتمكن إذن من تفعيل منحى ما وراء المعرفة؛ في ترقّي مُخرجات عملية التعليم والتعلم؟ وما المهارات اللازم توفرها لدى المتعلم وفق هذا المنحى؟ ثم ما الأسس والمبادئ التي يقوم عليها ؟... كذلك ماذا عن المستوى الأكاديمي: تُرى هل يستطيع الطالب الباحث تطويع تلك الأسس والمبادئ؛ بما يجعله يتحكم بأهم وأدقّ المهمات الموكلة إليه ؛ متمثلةً بضَبْط كتابته البحثية ؟

- **مهارات الكتابة البحثية:**

بداية؛ لعل من أهم الأدوات التي يُفترض من طلبة الدراسات العليا في أي تخصص؛ ضمان امتلاكها، بل تَمَكنهم منها؛ **مهارات الكتابة البحثية:** بما تتضمنه من ممارساتٍ فكرية، تطبيقات منهجية، تفاعلات لغوية، وتفكير ناقد. دون أن نتغافل أنها ذات أسلوب روائي بما يحتويه من: أدوات وألفاظ، خصائص، دلالات المعاني، ثم تراكيبه وبنائه.

فالكتابة البحثية

ذات سَرْد علمي ونَسَق لغوي، **لا يُحْجَبان؛** لذا لا بد وأن تُنظم بدقة. فتُصاغ وفق أسس منهجية: يُتعارف عليها في نَظْم كتابة الرسائل الجامعية؛ على وجه الخصوص. أسس تسعى هذه الدراسة إلى دعم تمكينها لدى الطالب الباحث، بل تطويرها؛ من خلال ما تقترحه من مهارات ما وراء المعرفة لِنَظْم الكتابة البحثية: التي اشتُقت بعد مراجعةٍ للأدب التربوي ذي الصلة، والدمج بين منظورَي (المعرفيين والسلوكيين الجدد)؛ فيما يخص مهارات ما وراء المعرفة ذات الصلة، مع إفادتها من بعض مبادئ هذا المنحى.

وللتعرُّف أكثر إلى منحى ما وراء المعرفة ؛ يُورِد قطامي (2013) توصيفا لافتاً يستعرضه الشكل (3)؛ وفقاً لما يأتي:

- **ما وراء المعرفة (Metacognition)؛ تعني :**

M : aterials	• **يحتاج الطلبة إلى اختيار وبناء المواد؛ بما يناسب كلاً من:** خلفياتهم ومستوياتها، مهاراتهم اللغوية، كذلك إحساس المعرفة لديهم، فضلا عن الميول والاهتمامات.
E : ssential	• **خصائص المتعلم الأساسية:** قدرات، مخزون معرفي، وما فوق المعرفي، ثم استراتيجية معرفته. أما مهارات ما وراء المعرفة **فهي فوقية** ؛ تدير المهارات المعرفية وتَعلّمه، كما تشرف عليهما.
T : ask	• **تشير إلى كل من:** متطلبات المهمة، تغيير أو تعديل مستوى القراءة والكتابة، توظيف مهارات الذاكرة في مهمات متعددة، درجة الاتفاق وتجاوز التناقضات، ثم قرارات تنفيذية.
A : ctivities	• **المتعلم نشيط وفعال:** يجب أن يكون المتعلمون نشيطين وإيجابيين . وعليهم أيضا أن يسعوا إلى بدائل تحل المشكلات .
C : onditional	• عندما تتعلم أية معرفة للنشر؛ عليك أن تلتزم وجوبا : بالمعرفة الشرطية، والإجرائية؛ فهناك أسس وقواعد: تضبط الأداء.
O : pen	• **ركز على الدروس المفتوحة**، وفّر ...، وهيئ المساعدة القبلية بانتظام؛ لبناء جسر من العلاقات مع المتعلمين .
G : uided	• **الممارسات مُوجهة :** فالمعلم ينفذ تدريسا فعالا مقصودا. والمتعلم يتفاعل، يُخطط ذاتيا، من ثم ينفذ، ويضبط أداءه.
N : eed	• **المتعلم يحتاج إلى تعلم استراتيجية (Moves)؛** كي تساعده على استخدام ما تعلمه، من ثم توظيفه في مواقف أخرى، وسياقات ذات صلة (انتقال أثر التعلم) .
I : mproved	• **الاهتمام بتحسين الأداء**، تعزيز الطلبة، وتدريب المتعلم على توليد الأسئلة ...
T : hree	• **انتظر ثلاث دقائق** ، وتأمل ... لا تستبق الأمور، لا تستعجل القرارات أو الأحكام ...
I : nterpret	• **أهمية التفسير:** اعرض مبرراتك، اشرح النماذج بتوضيحها، أو رسمها .
O : pen	• **افتح باب** النقاش، اكتب ملخصات بأسلوبك، ولد مواضيع، استحضر الخبرات، حلل ما بين السطور.
N : ew	• **يمكن الوصول إلى أفكار جديدة من خلال كل من:** التشابهات، وعمليات المقارنة، الاستعارات، الاستدلالات، والقوانين.

الشكل (3). مخطط يستعرض توصيف قطامي (2013) لـ (ما وراء المعرفة)

تلك رؤية شاملة لما وراء المعرفة؛ ذات أسس وتوجيهات تعليمية: يمكن تطويعها لدى من يسعى إلى تطوير أدائه الكتابي؛ فهي أسس تبدأ من مستويات المرحلة التأسيسية، مرورا بالثانوية ... إلى أن تصل بفاعليتها قمة الهرم التعليمي؛ حيث البحوث الأكاديمية. ليتم حينئذٍ توظيفها لدى جميع التخصصات على نحو؛ يُسهم في "ضَبط التنظيم الذاتي" لمهارات التنفيذ المباشر للمهام الكتابية؛ ما يحقق نَظم كتابةٍ بحثيةٍ فعالة لدى الطالب الباحث **تتميز**: بالوضوح، الثقة والتأمل، دقة، موضوعية، تمهُّل القرار، انفتاحية النص، ثم الشمولية، والتعمق، فضلا عن عقلانية الطرْح، وتفاعله مع الاقتباسات، كذلك قوة الحجج، وحِرفية الالتزام، أيضا هناك روائية الباحث مع الإيجاز، وسلامة لغته، ثم استقلالية الأسلوب، ... وغيرها.

خصائص دقيقة للكتابة البحثية: يمكن أن يَرفدها "منحى ما وراء المعرفة" بمجموعة هامة من المبادئ؛ التي يُفترض تفعيلها منذ بدايات المراحل التأسيسية، وتراكماً؛ على نحو يتم من خلاله تعزيز أدوار المعلم والمتعلم؛ بما يسهم في تنامي عمليات الإدراك والوعي ثم ترقي الفهم لدى المتعلم لطبيعة مهامه، ومتطلباتها. والأهم: كيفية التنسيق بين هذا "الفهم المُتنامي" وعملية التحكم بالأداء وضبطه؛ إذ يُبين قطامي وعرنكي (2007) أن منحى ما وراء المعرفة غالبا ما يُدعى بالتفكير الاستراتيجي (Strategic Thinking)، وهو ما يتفق مع رؤية "جون فلافيل" (Flavell, 1976, 1979 ... , 1987)؛ الذي (كما ذكِر آنفاً) يؤكد على أن ظهور الوعي لدى الفرد ينشأ منذ الصغر، من ثَمَ يزداد، ويتنامى بتدفّق مهاراته عبر الزمن. لذا لابد من استعراض مبادئ هذا النوع من التفكير الاستراتيجي؛ لما تمثله من قاعدة أساسية، بل " بَوْصَلَة " : يتنامى تأثيرها على كلٍّ من المتعلم والمعلم أيضاً. أربعة عشر مبدأ؛ يمكن استعراضها على هذا النحو:

العِلميّة

• **أولى الضروريات :** أن يهتم المربون بعمليات التعلم ، ويركزوا على نشاطاته؛ أكثر من مجرد اهتمامهم بنتاجات التعلم فقط.

التأمّلية

• 1 - **التعلم ذو قيمة ومنزلة.** 2- لذا تُوظَف عملية التعلم على نحو يسهم في تبصير المتعلم بكل من : (استراتيجيات وآليات تعلمه / مهارات تنظيم الذات). 3 - كما يجب توعية المتعلم بطبيعة العلاقات المتبادلة بين كل من : تلك المهارات + الاستراتيجيات + أهداف تعلمه أيضا.

الوجدانية

- لا بد من الاهتمام **بالحس الوجداني، وأن يتفاعل المتعلم** مع كل من: المكونات المعرفية، وفوق المعرفية للموقف التعليمي، فضلا عن محيطه، والزملاء، كذلك الرأي الآخر.

الوظيفية

- على المربين **توعية المتعلمين بكيفية استخدام** كل من المعارف والمهارات ذات الصلة؛ بتعلمهم والمواقف التعليمية على تنوعها، وأن يدربوهم على توظيف كل منها بشكل متواصل.

انتقال أثر التعلم

- ينبغي تكثيف جهود المعلمين لتدريب المتعلمين **على ربط القديم بالجديد، وأن يوظفوا** ما قد تعلموه في: سياقٍ جديد، مناسبٍ، ذي صلة؛ بما يحقق الانتقال المنشود لأثر التعلم .

السياق

- من الأمور التي **تلزم استراتيجيات تنظيم الذات ومهاراتها؛** أن تمارس خلال فترات منتظمة تأخذ **زمنها الكافي؛** كذلك يجب اختيار **سياقات** مناسبة تنفذ وفقها .

التشخيص الذاتي

- من واجبات المربين أن يعلموا التلاميذ، ويدربوهم على كيفية القيام بكل من العمليات الآتية؛ ذاتيا : (**تشخيص الأداء / التنظيم / مراقبة تعلمهم / التقويم والتنقيح**).

النشاط

- ينبغي تصميم عملية التعليم ومجرياتها؛ على نحو: **يوازن بين كم ونوع الأنشطة التعليمية المستخدمة.**

السقالة (المساندة)

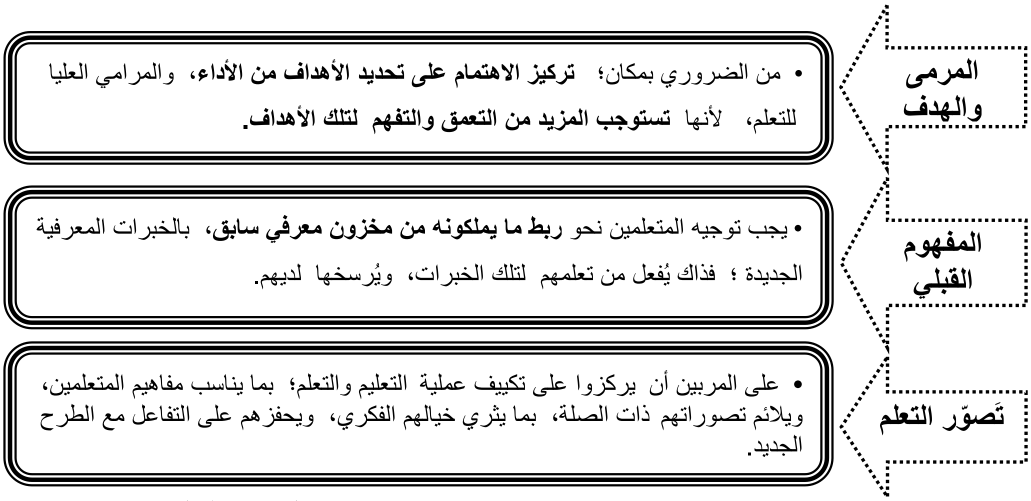
- يحتاج المتعلمون **بداية إلى مساندة** تدفعهم نحو تحقيق الأهداف، من ثَمَّ تنتقل مسؤولية التعلم تلك؛ **تدريجيا إلى المتعلمين .**

المشاركة (التعاون)

- كي **تنمو مهارات التفكير فوق المعرفي** لدى المتعلمين؛ لا بد من تشجيعهم على **التعاون،** كذلك تفعيل جلسات الحوار والمناقشة بينهم ، لأنه نوع مميز من التفكير لا ينمو إلا بالمشاركة.

الإشراف

- يجب التركيز على توطيد العلاقات مع كل من أولياء الأمور، والأشخاص الراشدين؛ بما يوجههم نحو الإشراف على الصغار؛ خاصة في **بدايات تنفيذهم لعملية (تنظيم التعلم ذاتيا).**

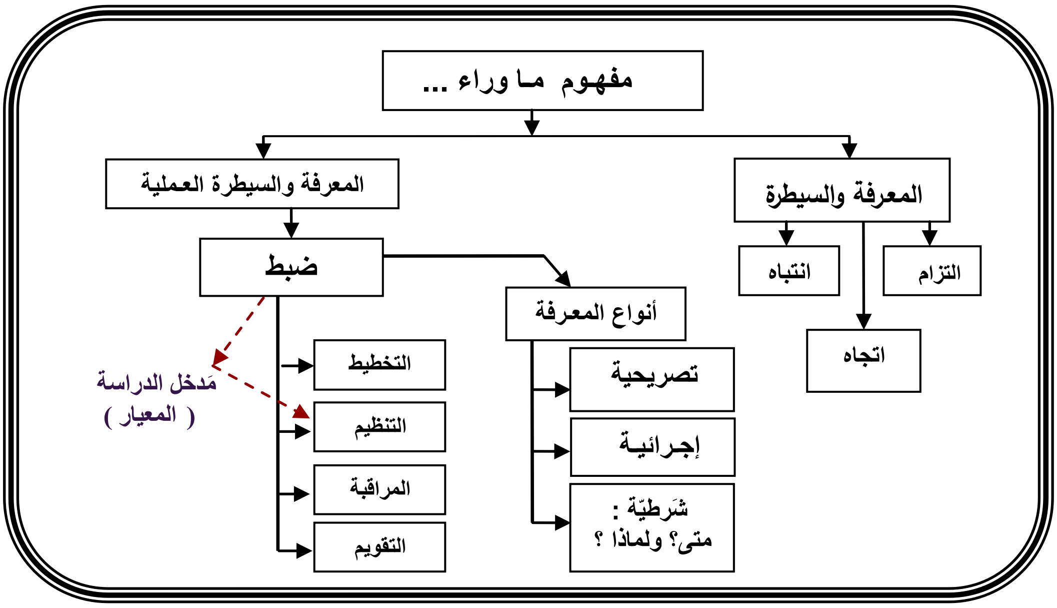


(الموسوعة الحرة، 2013)

الشكل (4). يستعرض مبادئ (ما وراء المعرفة)

• مدخل ما وراء المعرفي للدراسة الحالية:

قدم مارزانو ورفاقه (Marzano, et al. , 1988) نموذجا آخر يُعَد من الانعكاسات التربوية الهامّة؛ كونه يركز على دافعية المتعلم عند قيامه بمهامه، كما يُحفزه على التفكير في تفكيره. وقد استعرضت رشيد (2013: 197) مُخططا في هذا الشأن؛ وَرَدَ لدى بكر (2002: 149)، يوضحه الشكل (5)؛ على النحو الآتي:



الشكل (5). نموذج مارزانو ورفاقه (Marzano, et al. , 1988) لمكونات التفكير ما وراء المعرفي

في ضَوْء النموذج السابق لمارزانو ورفاقه (Marzano, et al. 1988)؛سعت الدراسة الحالية إلى تقصي إحدى المهارات الفرعية للمعرفة، والسيطرة العملية؛ مُمثَّلة بـ (ضَبْط التنظيم فوق المعرفي) لمهارات نظم الكتابة البحثية. وهو **مَدْخَلٌ** ما وراء معرفيّ، **ومعيارٌ**: تتبنّاه هذه الدراسة؛ من خلال تطبيق " مُراجعةٍ ما وراء معرفية "، لما تَمَّ إنجازه من رسائل جامعية؛ ما بعد مرورها بكل من مراحل: التخطيط، التنفيذ، والتقويم، ثم تدقيقٍ اعتيادي: (إملاء، نحو، أسلوب). وذلك باستخدام قائمة مُقترحة من مهارات نَظْم الكتابة البحثية للرسائل الجامعية؛ يستعرضها الجدول (1) مع توصيف كلٍّ منها وفقا لمصدر اشتقاقها. وقد تمَّت إدارتها وضبط تنظيمها وفق هذا المعيار، كما تم اشتقاقها بعد مراجعة متأنية للأدب النظري ذي الصلة: بما وَرَد في تقرير براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982)، وما عرضه عفانة والخزندار (2004) من مكوناتٍ لما وراء المعرفة؛ مُشاراً إليها لدى قشطة (2008). ثم قطامي وعرنكي (2007) عن نموذج " مارزانو" لتعليم التفكير للشباب الجامعي، كذلك ما وَصف به قطامي (2013) " ما وراء المعرفة "، فضلا عن مبادئ ما وراء المعرفة. وقد دمجت الدراسة بين تقاليد المدرسة المعرفية والسلوكيين الجُدد؛ في اختيار تلك المهارات. كما تم تضمين المهارات المقترحة في نَظْم الأطروحة الحالية؛ بما يشكل مثالا تطبيقيا: يرمي إلى جَسْر الهُوة بين النظرية والتطبيق؛ انظر الملحق (4).

- **في سياق ما سبق من مَحاور؛**

نستذكر أنّ: " منحى ما وراء المعرفة "؛ يُعَد من أهم العوامل التي يمكن أن تدفع بالمنظومة التربوية نحو تحقيق أهدافها، وأقصى مراميها؛ وفق أضمن الوسائل، وأقصر الطرق. كما يُحفز المتعلم، ويستثير قدراته لاستكشاف المعارف والخبرات ذاتيا؛ فيُجري عمليات متسلسلة، تتداخل فيما بينها لتنظيم تلك المعارف. من ثَمَّ يراقب تنفيذ أدائه لمهامها فيُنقحه؛ مع تقديم تغذية راجعة ذاتية. لِيَخْرُج من تلك التجربة وقد طوّر نفسه ذاتيا، على نحو يُمهّد لمهام جديدة، تزيد من دافعيته. بل تسهم في: إثراء مخزونه، وترسيخه؛ بخاصة إن تم تنفيذه في سياقات مناسبة خلال مواقف مقصودة؛ والتي تتجدد وفقاً لكلٍّ من المستويات: (المعرفية، والانفعالية، المهارية، ثم الاجتماعية...، وغيرها).

سياقات متجددة: يتنامى من خلالها هذا المتعلم ويَجِدُ نفسَه. عندئذٍ؛ ينفتح على محيطه ومجتمعه ليتواصل معه: فيتفاعل ، ويتواصل ... تواصلاً واثقا؛ يُترجِم ما لديه من هِمّةٍ واقتدار. والأهم أن أدق سلاح يُتوّج هذا التواصل هو: **بَيانُ لغةٍ؛ يُرافِق تلك القدرات والمهارات،** بما يُكمل جوانب الصورة، ويُجسّد حقيقة المشهد: فلا غموض، أو أي خلط يشوب تلك الخبرات والمعارف. ناهيك عن ضرورة مراعاة تدرج المراحل التعليمية؛ إذ كلما تعقدت مَهمات التعلم، ازدادت أهمية صقل مصنعية هذا البيان.

فهو بيان لغةٍ : يُفترضُ أن يأخذ نصيبه المناسب من كل أطراف الموقف التعليمي، ليس المتعلم فقط؛ إذ يحتاج جهودا مضاعَفة يُخطَّط لها بموضوعية: فتُواكِب وتُشخِّص بدقة مَواطن الخلل وأسبابها ... والأهم: قرارٌ صائب، مُواكِب، يُصنِّع، ... من ثَمَّ يُنفّذ. وقد سعت الدراسة الحالية إلى تسليط الضّوْء عن قرب على واقعه؛ **تحديدا:** كي تجسّد حقيقة مشهد "هذا البيان" في محيطها البحثي: لدى أداء أهم وأعقد المهام؛ التي يمكن أن توكل إلى أيّ طالبِ علمٍ؛ مُتمثلة بـ " مَهمَّة الكتابة البحثية للرسالة الجامعية ".

لكن؛ يبقى السؤال: تُرى هل من معوقات تحول دون تفعيل استخدام المهارات المقترحة في نظم الكتابة البحثية ؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تَرى الباحثة إمكانية وجود أربعة معوقات قد تحول دون تفعيل استخدام " مهارات ما وراء المعرفة لِنَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية؛ هي: مقاومة التجديد، الغموض، التجاهل، ثم الزمن؛ وفقا لما يأتي:

1- **مقاومة التجديد:** التي تُعززها النظرة السلبية لمفهوم استقرار المعرفة.

2 - **الغموض**: سلبية تخص الموضوع ذاته؛ تحديدا القائمين على طرحه: إذ (كما ذكِرَ آنفا)؛ تتعدد وجهات النظر فيما يخص مفهوم ما وراء المعرفة، بالتالي مكوناته؛ **خاصة مع تعدد اتجاهات النظرية المعرفية نفسها؛** التي يقوم عليها هذا المنحى. مما يجعل تمام الصورة غير واضح في ذهن المتلقي.

3 - **التجاهل**: وهذه مشكلة المتلقي نفسه؛ إذ قد يكون ردَّ فعلٍ لضبابية المشهد في ذهنه، عندئذٍ لا يحاول بذل المجهود الكافي لاستيضاح الصورة.

4 - **توفر الزمن**: فالتأملية هي إحدى أهم مبادئ منحى ما وراء المعرفة، لذا تتطلب ممارستها جرعات زمنية كافية؛ قد لا تتناسب مع تسارع العصر، وأعبائه.

- **أدوار " الأستاذ الجامعي" في حضور معوقات التفكير:**

انطلاقاً من كل ما سبق؛ لا بد وأن نستطلع دور الميدان، ومهندس مواقفه؛ الأستاذ الجامعي. لكن؛ تحضرنا تساؤلات تخص مهامه: تُري مِنْ أي التخصصات يُفترض أن توكل إليه تلك المهام؟ ولدَى أي مستوى؟ ثم ما المدة اللازمة للتطبيق؟ فهل يفي تقديمها إذن من خلال برنامج تدريبي؟ أم تُطبق في جميع المساقات؟ أمْ علّنا نُخصص لها مِنهاجا مستقلا ؟...عندئذٍ؛ إجباري أم اختياري؟ ثم ماذا عنه والمعدل التراكمي؛ أَوَ تُراه يُحسب؟ تساؤلاتٌ تفرض نفسها.

- **أدوار الأستاذ الجامعي من وجهة نظر هذه الدراسة:**

1 - لعل أهم دور يبدأ به الأستاذ "عموما " : مقاومة معوقات التفكير؛ عن اقتناع.

2 - ثم يَطلع على مبادئ ما وراء المعرفة، فيدرسها بدقة وتعمق، محاولا تمثل أكبر قدر منها في المواقف التعليمية.

3 - تبصير الطلبة بتلك المبادئ، من ثَمَّ يُبرز أهميتها في تفعيل أدوارهم، وتطويرها؛ مع ضرب أمثلة؛ مما يُولد لديهم اتجاهات إيجابية.

4 - يشرع بتعريف الطلبة مهارات ما وراء المعرفة ذات الصلة بالكتابة البحثية، (أو الأكاديمية عموما)؛ كي يمهد لربطها بكلٍّ من: العروض التقديمية، كتابة التقارير، الملخصات، فأوراقهم البحثية،... وغيرها. إلى أن يصل بهم إلى كتابة الرسائل الجامعية.

5 - فَتْح باب النقاش والحوار، كذلك جلسات العصف الذهني بخصوص تلك المهارات.

6 - يشجع الطلبة، ويدربهم على كيفية تلخيص ما تم تناوله خلال جلسات الحوار والنقاش.

7 - يركز على تطبيق استراتيجية حل المشكلات، كما يدرب الطلبة على تنفيذها بشكل جماعي، وثنائي أيضا.

8- تطبيق مبدأ (السقالة) مع الطلبة، ثم ينسحب تدريجيا؛ بما يسمح بانتقال مسؤولية التعلم إلى الطلبة أنفسهم.

9 - يُوجّه الطالب إلى بحث ما يناسبه من قضايا: ضمن إطار المنهاج، على أن يراعي في كتابته تطبيق المهارات المعنية تدريجيا. من ثَمَّ يعرض ما كتبه على زملائه.

10 - يُدرّب الطلبة، ويشجعهم على تقديم تغذية راجعة للأعمال الكتابية المطروحة؛ على أن يتحلوا بالموضوعية، واحترام الآخر.

11 - يستمر في تقديم التغذية الراجعة، مع توظيف التعزيز المتقطع.

12- حَثّ الطلبة على مواجهة نقاط الضعف لدى كل منهم، من خلال الاعتراف بها بداية، ومعرفة أسباب الوقوع فيها ليتم تذليلها، من ثَمَّ يدربهم على إصلاحه، وتعديلها.

13 - يعرض أمام طلبته نماذج من الكتابة إيجابية، ثم يبين مواطن القوة فيها، مع تشجيعهم على الاقتداء بالآليات المتبعة في صقلها: (**النمذجة**).

14 - يختار نماذج متباينة الأداء، ثم يكلف الطلبة بنقدها وفق معايير يتم تدريبهم عليها، مع تقديم خلاصة وافية، وعرضها: (تُكتب في ضَوْء مهارات ما وراء المعرفة المعنية).

15 - يُحفز الطلبة على الكتابة خارج إطار المنهاج؛ وفق تلك المهارات ، على أن ينقد كل منهم ما كتبه ذاتيا، وبموضوعية (تُعرض التجربة اختياريا).

16 – يستمع إلى وجهات نظر الطلبة؛ فيما يخص تلك المهارات من حيث؛ إمكانية تقديم مقترحات ذات الصلة لإثرائها، مع تدعيم ذلك بالمبررات.

17 – تخصيص جلسة لمناقشة تلك المقترحات (إن تم تقديم أية مقترحات)؛ من ثَم إيصال أكثرها نجاعة إلى المعنيين.

- **أما عن أدوار (الطالب الباحث)؛ فتقترح الباحثة كلا مما يلي:**

1 - الاطلاع على مبادئ ما وراء المعرفة؛ ثم يقرأها بتمعن، مع متابعة توجيهات أستاذه.

2 - يحدد المتطلبات، وطبيعة المهمة؛ مع التركيز على مهارة التنبؤ بعواقب تلك المهمات.

3 - تحديد الأولويات عند تطبيق المهمات.

4 - يحدد العقبات التي قد تعترض إنجاز المهام؛ لمعرفة كيفية مواجهتها، بما يمهد لتذليلها.

5 - يركز على هدفه المحدد، وبؤرة الاهتمام فقط.

6 - لا يترك الأمور تسير دون تخطيط.

7- حُسن اختيار مصادر التعلم، على أن يستكشف الخبرات ذاتيا.

8- تكثيف عملية القراءة، والاطلاع الحثيث على ما يكتبه الآخرون؛ فيقتدي بالإيجابيات.

9- يختار بدقة ما يناسب: ميوله، اهتماماته وقدراته؛ مع تقدير حاجات محيطه ومجتمعه.

10- إدارة وقت تعلمه، مع مراقبة ذاتية مستمرة (أداءً وسلوكا)؛ ثم يقدم تغذية راجعة.

11- يعترف بمواطن ضعفه، كما يستقصي أسبابها بدقة وموضوعية، من ثَمَّ يُدون.

12- يتأكد أولا بأول من فهم المعارف والخبرات المتجددة؛ عند خوضها.

13- يوظف مخزونه المعرفي في كل موقف تعليمي يمر به؛ فيربطه بالخبرات الجديدة.

14- التأمل في كل ما يفكر فيه، أو يؤديه من مهام، مع كتابة تقارير مستمرة لسير أدائه.

15- التساؤل المستمر عن مدى ما حققه من أهداف.

16- يتعاون مع الآخرين، ويتبادل الخبرات معهم؛ على نحو يحقق به مبدأ **(المشاركة)**.

17- يتحرى **الموضوعية** عند نقد كتابات الآخرين، كما الاستماع إلى تغذيتهم الراجعة.

18- لا يتقيد بمحاور التخصص: بل ينفتح على المجالات المحيطة؛ بما يثري مخزونه الفكري، وينير أمامه مبررات للتطوير.

19- لا ينتظر التعزيز؛ فيدفع بنفسه ذاتيا إلى إنجاز المهام، وإتقانها.

20- عدم اليأس في حال الإخفاق؛ إذ يسرع البحث عن حلول، أو بدائل.

21- الصبر والتروي قبل اتخاذ أي قرار.

22- يتنبه إلى ضرورة المداومة على ممارسة "مهارات ما وراء المعرفة" في نَظْم كتابته البحثية؛ إلى أن يصل بأدائه إلى مستوى التمكن والإتقان، وذلك كي يرفع من مستوى ثبات امتلاكه لتلك المهارات؛ فقد أظهرت نتائج براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982) أن مهارات ما وراء المعرفة تكون ثابتة؛ لدى الأداءين المرتفع والمتدني، في حين تتذبذب لدى الأداء المتوسط غير المتمكن من مهارات ما وراء المعرفة.

* **خلاصة القول:** هي أدوارٌ تحتاج إلى تفعيلٍ جادٍّ؛ يتم من خلال تضافر جهود ذوي العلاقة. فالمسؤولية لا تقع على عاتق الأستاذ، والطالب الباحث فقط؛ بل يُفترضُ أن تأخذ حصتها المناسبة من جميع الأطراف؛ كونها تحتاج إلى جهودٍ مضاعفة: تُواكِب المستجدات، ويُخطَّط لها بموضوعية، كَيْ تُشخِّص بدقة مواضع الخلل والأسباب. أما الأهم: فقرارٌ مُواكِب أيضا، يتم تصنيعه بحِرْفية. من ثَمَّ؛ يُنفَّذ.

• ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة :

في هذا الجزء من الدراسة؛ نستعرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، لكن؛ في حدود ما تَمَّ الاطلاع عليه من أدب تربوي؛ لم تظهر دراسات عربية ذات علاقة. لذا اختيرت عينة من الدراسات الأجنبية ذات الصلة؛ **فيما يلي استعراض لأبرز محاورها** :

• دراسة ماغنو (Magno, 2009) :

أجرى ماغنو (2009) دراسته هذه؛ بهدف التقصي عن إمكانية التنبؤ بتطور كفاءة طلبة الجامعات في الكتابة بالإنجليزية؛ من خلال عوامل محددة؛ منها: استراتيجية ما وراء المعرفة (تنظيم المعرفة). ولتحقيق هدفه؛ طبَّق الباحث اختبارا للكتابة باللغة الإنجليزية، بعد أن كلف الطلبة (أفراد العينة) بكتابة مقال. وقد بلغ عددهم 159 طالبا وطالبة من جامعة مانيلا في الفلبين؛ ممن يخضعون لدورات تدريبية باللغة الإنجليزية. من ثَمَّ؛ حَلَّل النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، فضلاً عن حساب معامل الارتباط، فأظهرت نتائجه تلك: ارتباطاً إيجابيا عالياً بين المنحى ما وراء المعرفي في الكتابة وكفاءة الكتابة باللغة الإنجليزية. كما كشفت عن ارتفاع نسبة التنبؤ باستخدام استراتيجية (تنظيم المعرفة)؛ بلغت قيمته (58 %).

• دراسة فينغهام وهونجسين (Fenghuam, & Hongxin, 2010) :

في حين سعى الباحثان في هذه الدراسة؛ إلى تحري أثر برنامج تدريبي (قائم على استراتيجيةٍ فوق معرفية لمهارات الكتابة الأكاديمية)؛ في تحسين أداء الكتابة بالإنجليزية لدى طلبة الجامعات في الكليات المهنية. كما اختارا أفراد العينة عشوائيا من الناطقين بغير اللغة الإنجليزية، من طلبة السنة الأولى خلال العام (2008)، لدى شعبتي علوم طبيعية في كلية لايوا (Laiwa) المهنية في الصين. فمَثلت إحداهما المجموعة التجريبية، بواقع (44) من الطلبة؛ ثمانية طلاب، و (36) طالبة. بينما كانت الأخرى ضابطة، بواقع (42) من الطلبة: تسعة طلاب، و (33) طالبة. ثم لتحقيق هدفهما تم تصميم "برنامجٍ تدريبي"، وطبق مدة فصلٍ كامل (ثمانية أسابيع). فأسفرت النتائج عن تفوُّق التجريبية في الاختبار البعدي لأداء الكتابة؛ يُعزى للبرنامج التدريبي، بينما لم يكن الفرق دالا في الاختبار القبلي.

- **دراسة يَنيان (Yanyan , 2010) :**

أمّا يَنيان (Yanyan, 2010)؛ فقد رمت دراسته إلى تقصي دور الإدراك ما وراء المعرفي في أداء الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية لدى الطلبة الصينيين. ولجمع البيانات أعد استبانة، ثم وزعها على الأفراد المشاركين في الدراسة، مع تكليفهم بمهمة كتابية. وقد تم اختيارهم من إحدى الجامعات الصينية؛ بواقع (120) طالبا من السنة الأولى بتخصصات علمية وإنسانية، لدى أربع شعب لتعليم الإنجليزية للناطقين بغيرها. فكشفت النتائج عن تدني إدراكهم للمعارف الثلاث: المعرفة الذاتية، معرفة المَهمة، معرفة الاستراتيجية. وأن تلك المعارف ترتبط طرديا بمستوى أداء الكتابة بلغةٍ إنجليزية؛ لدى الطلبة الناطقين بغيرها في الصين. كما كشفت عن فاعلية الإدراك ما وراء المعرفي؛ في تحسين أداء الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها.

- **دراسة نِغريتي (Negretti , 2012) :**

عند الاطلاع على دراسة نغريتي (2012)؛ نجد أن الباحثة تعتمد في إجراءاتها على المنهج النوعي (الكيفي)؛ وقد هدفت من خلاله إلى اقتراح نهجٍ جديدٍ: يسعى إلى تقصي الكتابة الأكاديمية لدى الطلبة المبتدئين في جامعة "ستكهولم" في السويد؛ إذ قامت بإجراء دراستها باستخدام النظرية المُجذرة. كما تناولت الوعي بما وراء المعرفة (التنظيم الذاتي) لدى الطلبة؛ لتتقصى الكيفية الإدراكية: التي يقوم من خلالها هؤلاء الطلبة بتطوير كتاباتهم الأكاديمية عبر الزمن، على نحو يسهم في رفع كفاءتهم الكتابية، بخاصة قدراتهم على التواصل الأكاديمي الكتابي. وسعت دراستها أيضا إلى تحري "كيفية تطوُّر وعي ما وراء المعرفة" لدى الأفراد المشاركين؛ في المعارف الثلاث: (المعرفة الذاتية، معرفة المهمة، والاستراتيجية)، وعلاقة ذلك بتطوّر أدائهم في الكتابة الأكاديمية. فأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تلك المعارف وكلٍّ من: التنظيم الذاتي، التقويم الذاتي، وتطوير كفاءة أداء الكتابة الأكاديمية.

- **دراسة تشين-ييه (Chin yeh , 2014) :**

من جهة أخرى أجرت "شين - ييه"(Chin yeh, 2014) دراسة تحليلية في إحدى جامعات تايوان للعلوم والتكنولوجيا. هدفت منها تقديم "برنامجٍ إلكترونيٍّ مقترح" قائم على استراتيجيةٍ

ما وراء معرفية، ليُسهِّل أداء الكتابة الأكاديمية عبر الإنترنت؛ وقد استخدمت **عينة حالةٍ نموذجية،** كما اشتملت عملية التحليل (بعد تداول البرنامج المقترح بين كل أفراد العينة)، على ثلاثة أنواع من كتابات الطلبة: مقترحات المشاريع، سجلات أعمال، ثم تدوين المحاضرات في منتديات المناقشة. ولجمع البيانات أعدّت الباحثة استبانة مفتوحة، من ثَمَّ قامت بتطبيق إحصاءٍ وصفيٍّ، وعمليات مقارنة مستمرة. فكشفت نتائج دراستها عن فاعلية البرنامج المُقترح في تطوير الكتابة الأكاديمية، كما أشارت إلى وجود دورٍ إيجابي للتعلم التعاوني (المشاركة)؛ قد أسهم في زيادة الوعي ما وراء المعرفي لدى الطلبة.

- **دراسة إصفانندياري وباناهانْدِه (Esfandiari, & Panahandeh, 2014):**

في سياق آخر؛ تم تطبيق هذه الدراسة شبه التجريبيّة؛ بهدف تقصّي أثر مهارتين من مهارات ما وراء المعرفة الأساسية: (التخطيط والمراقبة) في ضَبْط أداء الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية لدى الطلبة الإيرانيين الناطقين بغيرها: (كتابات حوارية، ومناقشات). ولتحقيق هدفهما اختار الباحثان عينة من (60) طالبا؛ من طلبة أحد فروع جامعة "Azad" في (Ahar)، الذين جاء اختيارهم عشوائيا، من ثَمَّ وُزعوا في مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ بواقع (30) طالبا في كلٍّ منهما. فتلقت المجموعة التجريبية تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية لثمانية أسابيع؛ وفق استراتيجيةٍ ماوراء معرفيّة. أمّا الضابطة فدَرَست بالطريقة الاعتيادية. ثم بعد انتهاء فترة التجريب؛ خضعت المجموعتان لاختبار ميتشيغن للغة الإنجليزية (MTELP)؛ فأظهرت النتائج وجود فرق دال في الأداء الكتابي، أمكنهما عَزوَه إلى استراتيجية ما وراء المعرفة المستخدمة؛ لصالح التجريبية.

- **دراسة فَرَحْيان (Farahian, 2015) :**

أمّا فرَحْيان (Farahian, 2015)؛ فقد اهتمّ بإجراء دراسة تقويمية تهدف إلى تطبيق قياس نوعي للكشف عن إدراك العمليات ما وراء المعرفية في الكتابة الأكاديمية؛ لدى فئة متعلمي الإنجليزية من الناطقين بغيرها. كذلك سعى إلى تطوير استبانةٍ مُستحدثة، وسَنها للكشف؛ عن مستوى إدراك الكتابة الأكاديمية فوق المعرفية:

(Metacognitive Awareness Writing Questionnaire) : (MAWQ)؛ من ثَمَّ قام

أيضاً بتطوير محتويات وعناصر التحليل؛ على المستوى البلاغي، فضلا عن تنظيم عمليات ما وراء المعرفة؛ بما **يُؤسِّس لِبناء نموذجٍ** بهذا الخصوص. ولجمع البيانات اختار الباحث أفراده المشاركين في الدراسة من إحدى الجامعات الإيرانية؛ بواقع (59) طالباً. ثم أجرى معهم مقابلات نوعية. ولتطبيق القياس النوعي على نتائج الاستبانة؛ استخدم تحليلا عامليا متعدد القياسات. **في المحصّلة؛** أظهرت النتائج أن مهارتي: (الوعي بالمعرفة) و (تنظيم المعرفة) فاعلتان في التمكن من الكتابة الأكاديمية، ومكوّنان أساسيان لاستبانته المستحدثة.

- **دراسة تبريزي ورجائي (Tabrizi, & Rajaee, 2016) :**

بالنسبة لهذه الدراسة؛ نجد أنها من الدراسات التجريبية التي لم تتناول مرحلة التعليم العالي. ويرى الباحثان أنها من الدراسات القليلة التي تهتم بتقصي مستوى تحصيل الكتابة بالإنجليزية لطلبة المرحلة الأساسية؛ إذ هدفا من إجرائها إلى تعرّف أثر استراتيجيتين: إحداهما معرفية، والأخرى فوق معرفية؛ في تحصيل الكتابة بالإنجليزية لطلبة المرحلة الأساسية الناطقين بغيرها؛ لدى اثنين من المعاهد اللغوية الخاصة في منطقة غولِستان (Golestan) الإيرانية. وقد تكوّن مجتمع الدراسة من 150 طالبا وطالبة؛ خضعوا جميعا لاختبار " نيلسون" في نسخته المترجمة. من ثَمَّ اختار الباحثان 100 طالب ممن حصلوا على متوسطَيْ الأداء (أعلى من المتوسط ، وأقل المتوسط)، ثم بموجب ذلك؛ اختارا عينة دراستهما بالطريقة العشوائية؛ بواقع: (75) طالبا وطالبة؛ ممن تراوحت أعمارهم بين (10- 14). بعد ذلك قاما بتوزيعها على ثلاث مجموعات بالتساوي: (ضابطة / وتجريبيتين). فأظهرت النتائج تفوّق المجموعتين التجريبيتين على الضابطة؛ في كلا الاختبارين: (القبلي / البعدي)، قابله ارتفاع مستوى التحصيل الكتابي للمجموعة التجريبية لدى " استراتيجية ما وراء المعرفة "؛ مقارنة بالمجموعة المعرفية.

- **دراسة رؤوفي، بينانْدِه ورحماني (Raoofi, Binandeh, & Rahmani, 2017):**

في سياق آخر أجرى كلٌّ من: رؤوفي، بينانده، ورحماني (2017) دراسة؛ سعوا من خلالها إلى تقصي العلاقة بين جَوْدة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة الناطقين بغيرها في إحدى الجامعات الماليزية؛ ودرجة استخدامهم لمجموعة من الاستراتيجيات: (اثنتان منها فوق معرفية؛ هما: تنظيم الجهد، واستراتيجية كتابة).

ولتحقيق الأهداف اختار الباحثون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة؛ الذين ينحدرون من ثلاث خلفيات: (مَلاوِيّة / صينية / والتاميل)، ثم قاموا باختيار 314 منهم: ممن تبلغ أعمارهم ما بين 19 و 24؛ بواقع 89 طالبا، و 225 طالبة. من ثمَّ لأغراض جمع البيانات كُلف المشاركون بمهمتين؛ **الأولى**: كتابة تقرير وصفي، مدته أربعون دقيقة: يخص بيانات وَرَدت في جدول ورسم بياني؛ قد خُصِّص له 40 علامة. أما **الثانية** فكانت: كتابة مقالة جدلية خلال 50 دقيقة؛ خُصص لها 60 علامة. ثم بعد انتهاء الفئة المستهدفة من إنجاز المَهمتَيْن؛ صَنّف الباحثون الأداء إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، متدن). ولاستكمال جمع البيانات؛ وُزّعت على تلك المستويات استبانة؛ لتعرُّف درجة استخدام أفراد كل مستوى للاستراتيجيات المعروضة. فأظهرت النتائج أن ذوي الأداء المرتفع في كلتا المهمتين: كانت درجة استخدامهم للاستراتيجيات كبيرة جدا؛ لصالح " استراتيجِيتَيْ": ما وراء المعرفة، وتنظيم الجهد على التوالي. مقابل استخدام قليل، وقليل جدا على التوالي: لذوي الأداء المتوسط والمنخفض على المهمتين؛ مما يشير إلى وجود علاقة قوية بين الجَوْدة في ضَبْطِ أداء الكتابة الأكاديمية، واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- **تعقيب :**

بعد الاطلاع على ما تم اختياره من دراسات ذات صلة؛ يمكن القول: بأن الدّراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسات من حيث؛ كونها تهتم بأداء الكتابة الأكاديمية، وتقصّي واقع منحى ما وراء المعرفة في تنفيذ ذاك الأداء. لكن؛ ما قد اختصت بتناوله، يمكن إيجازه؛ وفق الآتي:

– **الأهداف**: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نَظم الكتابة البحثية باللغة الأم (العربية)؛ مما يتفق مع كل من: دراسة نِغريتي (Negretti, 2012)، وتشين (Chinyeh, 2014)؛ إذ تناولتا أيضا الكتابة الأكاديمية باللغة الأم، أما الدراسات الأخرى؛ فقد اهتمت بتقصي الكتابة بالإنجليزية: للناطقين بغيرها.

– كما ركزت على إحدى مهارات ما وراء المعرفة؛(**الضَبْط التنظيمي**) للعمليات المعرفية، بما يتوافق مع دراسة إصفاندياري و باناهاندِه (Esfandiari & Panahandeh , 2014)،

ودراسة كل من رؤوفي، بينانده، ورحماني (Raoofi , Binandeh, & Rahmani , 2017) في تقصيهم لاستخدام إحدى مهارات ما وراء المعرفة في الكتابة الأكاديمية: (التنظيم).

- **الفئة المستهدفة :** تمثلت الفئة المستهدفة في هذه الدراسة بطلبة الدراسات العليا، بينما تناولت جميع الدراسات المعروضة طلبة البكالوريوس؛ عدا دراسة كل من تبريزي ورَجائي (Tabrizi, & Rajaee, 2016): التي استهدفت طلبة المرحلة الأساسية.

- **مرحلة المهمة :** تلاقت جميع الدراسات السابقة عند الاهتمام بالكتابة الأكاديمية (أثناء عملية الكتابة)؛ عدا ماغنو (Magno , 2009) ؛ الذي اهتم بعملية(التنبؤ) بالأداء. في حين تقصت هذه الدراسة مرحلة (ما بعد إنجاز المَهمّة).

- **المعرفة الذاتية :** لعل مما يجدر التذكير به؛ أن الفئة المستهدفة لدى الدراسة الحالية، من الأساس لا تمتلك معرفة ذاتية كافية بالمهارات (المعتمدة)؛ أما الفئات المستهدفة لدى جميع الدراسات الأخرى فعلى علمٍ بالمهمة؛ كونها كانت (قيد البحث) خِلالِ أدائها لمهمة الكتابة، حتى دراسة ماغنو (Magno, 2009)؛ التي اهتمت بالتنبؤ بالأداء.

- **المهارة :** ركّزت الدراسات السابقة ؛ على المهارات اللغوية في أداء الكتابة الأكاديمية؛ عدا دراسة رؤوفي، بينانْدِه، ورحماني (Raoofi , Binandeh & Rahmani , 2017)؛ إذ تناولت أداء الكتابة الوصفية لبيانات جدولية ورسم بياني، مع كتابة مقالة جدلية. بينما تتفرّد الدراسة الحالية بتناولها مجموعة من مهارات نَظم الكتابة البحثية للرسائل الجامعية ؛ وفق معايير ثلاثة مجالات: (تفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية، الجَوْدة في عرض الأفكار، ثم معايير النظم اللغوي **مجالا فقط**).

إلى ذلك، سعت هذه الدراسة أيضا؛ إلى تقصّي العلاقة بين مستوى "نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية المُتناوَلة ومتغيرات: (الجنس / مكان إجراء الدراسة / نوع البحث / ثم المؤهل العلمي)؛ وهو مما لم تتناوله الدراسات السابقة. كما رَمَت إلى التأسيس "لمنحى جديد" ؛ قد يُسهم بفاعلية في تنمية مهارات "نَظم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية؛ من

خلال تطويع مجموعة من مفاهيم منحى "ما وراء المعرفة" ؛ وفق تقاليد كلٍّ من: المدرسة المعرفية، ومنحى السلوكيين الجُدُد؛ ليتم في ضَوئها اعتماد قائمة من المهارات المُقترحة: التي تُسهم في تنمية مهارات" نَظْم الكتابة البحثية" في أية رسالة جامعية تُكتب بالعربية. وقد تشابهت إلى حد ما مع دراسة نغريتي (Negretti, 2012)؛ التي سعت من خلال استخدامها النظرية المُجذرة؛ إلى التأسيس" لنهج جديد" يبحث في الكتابة الأكاديمية؛ في ضَوْء منحى ما وراء المعرفة. أما فرحيان (Farahian, 2015): فجدوى اختيار منهجيته هي: سَنّ استبانة جديدة، والتأسيس لنموذج يختص في الكشف عن مستوى الإدراك فوق المعرفي في الكتابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات. في حين جاءت دراسة ماغنو (Magno, 2009)؛ بهدف التقصي عن إمكانية التنبؤ بتطور كفاءة طلبة الجامعات في الكتابة باللغة الإنجليزية؛ من خلال منحى ما وراء المعرفة. في المقابل نجد أن الدراسات الأخرى؛ كانت إما تجريبية: تسعى إلى تقصي أثر المعالجة التي تتبناها، أو دراسات وصفية: ترمي إلى استقصاء دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين أداء الكتابة الأكاديمية؛ من خلال الاستبانات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يمكن وصف الطريقة والإجراءات التي تم تطبيقها في هذه الدراسة؛ بغرض تحقيق الأهداف ؛ على النحو الآتي:

- **منهجية الدراسة :**

ارتكزت هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي؛ باستخدام طريقة " **تحليل المحتوى** " ، لمناسبته أغراض الدراسة. وقد تم اعتماد "المنحى البنيوي"؛ لأنه منهج فكري نقدي يرتكز على" الوثيقة"، قد تبلور في ميدان البحث اللغوي، والنقد الأدبي. كما يستند إلى مجموعة من المفاهيم الإجرائية والمصطلحات الأساسية في عمليات: الوصف، الملاحظة، التحليل، تفكيك النص وتركيبه؛ منها: (النَّسَق، النظام، البنية، العلاقات، التفاعلات، المحور الدلالي، المحور التركيبي...، وغيرها). كذلك هو أداة للتحليل: تقوم على فكرة الكلية، أو المجموع المنتظم؛ فالبنية لا الإطار هي محل الدراسة، والبنية تكتفي بذاتها: فالأحرف بنية، الضمير بنية، كذلك العبارة، والجملة، أيضا استعمال الأسماء بنية، ثم توظيف الأفعال بنية...، وهكذا. لذا يجب فحص كلِّ بنية مستقلة في ذاتها، دون إغفال السياق الذي تُطرح من خلاله (بياجيه، 1985) .

- **مجتمع الدراسة وعينتها :**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع ما أُنْجِزَ من رسائل وأطروحات جامعية؛ ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، في كلٍّ من برنامجَيْ: الماجستير، والدكتوراه؛ التي أُجيزت في قسم المناهج والتدريس لدى الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين العامَين: (1976- 2015). وقد مَثَّل هذا المجتمع عينة الدراسة؛ بعددٍ من الرسائل بلغ 220 رسالة ؛ تم توزيعها وفق الجداول: (4، 6، 8، 10).

- **تصميم أداة الدراسة :**

ذُكر آنفاً؛ أن هذه الدراسة اقترحت قائمة من المهارات؛ تسهم في ضبط التنظيم الذاتي فوق المعرفي " لنظم الكتابة البحثية "، والتي تم اشتقاقها بعد مراجعة للأدب التربوي ذي الصلة. وبرغم اشتقاق تلك المهارات من عدة مصادر؛ إلا إن توزيعها في الدراسة الحالية جاء مختلفا عن تلك المصادر، وذلك لتباين الأهداف. فمارزانو مثلا: كان الهدف من نموذجه تعليم الطلبة الجامعيين مهارات التفكير؛ فوَزَّعها وفق ثماني مهارات مركزية للتفكير، وقد اندرجت تحت كل منها قائمة من المهارات الفرعية. أما قطامي وعرنكي (2007)؛ فقد طبَّقا برنامجا تدريبيا؛ في ضَوْء النموذج ذاته "لمارزانو"؛ مبينَيْن أهميته، وفاعليته في تعليم مهارات التفكير وتطويرها. بينما اهتم كل من عفانة والخزندار (2004) باستعراض وتوضيح مكونات ما وراء المعرفة. في حين اهتمت الدراسة الحالية بتوزيع المهارات المقترحة؛ وفق معايير ثلاثة مجالات؛ هي: (تفهُّم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية، والجَوْدة في عرض الأفكار، ثم النظم اللغوي)، وذلك كي تتلاءم وطبيعة الفئة المستهدفة ومهمتها المطلوبة. يُضاف إلى ذلك؛ أن هذه الدراسة تركز على اقتراح مهارات تمتاز **بالشمولية والتكامل**؛ ما يرقى بأية كتابة بحثية تُسرد بالعربية.

- **صدق الأداة :**

وللتحقق من صدق الأداة؛ تمَّ عَرْض قائمة المهارات على مجموعة من الخبراء والمختصين؛ الملحق (2). وقد تضمنت بدايةً (43 مهارة)، ثم بعد الأخذ بالملاحظات، وإجراء التعديلات اللازمة، أصبحت (49) مهارة؛ مُوَزَّعةً وفق معايير ثلاثة مجالات: (تفهُّم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية / الجَوْدة في عرض الأفكار / النَّظْم اللغوي). وفي ضَوْء الصورة النهائية لتلك القائمة؛ تمَّ إعداد بطاقة ملاحظة لرصد امتلاك الأداء للمهارات؛ تعتمد المستويين: (متوافرة = يمتلك)، و (غير متوافرة = لا يمتلك)؛ الملحق (3).

• ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة " إعادة التحليل"، ثم حساب معامل ارتباط " بيرسون " Pearson فكانت قيمته (0.959). أما ثبات الاتساق الداخلي للفقرات؛ فقد اختُبر باستخدام الرّزَم الإحصائية SPSS؛ وفق اختبار الثبات بدلالة: إحصائيات الفقرات لـ " كرونباخ ألفا " Cronbach's Alpha؛ فبلغ متوسّط القيم: (0.900).

أما **استقرار النتائج**، فقد تمَّ التحقق منه من خلال تطبيق معادلة "هولستي" Holsti لثبات الاتساق عَبْر المُقيّمين - عَبْر المُحكمين- (القيّم، 2007)؛ وذلك بحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصلت إليها الباحثة على مُجمل الفقرات، ونتائج التحليل التي توَصَّل إليها كلّ من: مُتخصّص في القياس والتقويم على مَجالَيْ: تَفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية، والجَوْدة في عرض الأفكار؛ يشملان (24 فقرة)، ومتخصّص في اللغة العربية وآدابها؛ على مجال النَظم اللغوي: تضمَّن (25 فقرة). فبلغت نسبة الثبات مع المحلل الأول (81.25 %)، والمحلل الثاني (80.00 %). **في المحصلة:** اعتمِدت جميع هذه القيم؛ كونها ذات موثوقية مقبولة، ومناسبة لأغراض إجراء الدراسة (حسن، 2006).

• إجراءات تحليل المحتوى :

1- مَرَّت الدراسة الحالية بسلسلة متتابعة، ومتداخلة من إجراءات التحليل، لمهارات " نَظْم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية" رَمَتْ منها: تحديد مستوى امتلاك "مهارات نَظْم الكتابة البحثية" المقترحة ؛ لدى الرسائل الجامعية التي تناولتها بالدراسة. كذلك سَعتْ إلى تقصّي واقع توظيف تلك الرسائل للمهارات من خلال ما تَمَّ رَصْده من: نمطية التوظيف، ثم تذبذب الامتلاك أو ثباته، فضلاً عن تتبُّع ما ظَهَر من مَواطن ضعف؛ لدى الرسائل ذات المستوى المرتفع من الامتلاك، ومَواطن القوة لدى المستويين: المتوسط، والمتدني من تلك الرسائل.

2 – تمَّ تشكيل البيانات كميا؛ لتقصي مستوى امتلاك، وواقع توظيف مهارات نَظْم الكتابة البحثية في تلك الرسائل. كذلك حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، مع تطبيق اختبار: (t - test)، للتأكد إن كانت الفروق ذات دلالة؛ تُعزى للمتغيرات المستقلة، أَمْ ظاهرية فقط. بالتالي يأتي التفسير على نحو شامل؛ يُمهد لاتخاذ قرارات مناسبة.

3 – ثم لتحقيق أهداف الدراسة؛ أعدّت الباحثة أداةَ رصدٍ لتحليل المحتوى: تمثلت ببطاقةِ ملاحظة؛ ترصُد مستوى امتلاك، وواقع توظيف المهارات المعتمدة في هذه الدراسة لـ" نَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية. وقد تضمَّنت أداةُ تحليل المحتوى كُلّاً مما يلي:

– **الهدف من التحليل:** سعت عملية التحليل إلى تحديد مستوى نَظْم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية المُتَناوَلة بالدراسة؛ في ضَوْء المهارات المعتمدة في هذه الدراسة؛ والتي تتضمن 49 مهارة مقترحة: تم اختيارها من خلال؛ الدمج بين تقاليد المدرسة المعرفية والسلوكيين الجُدد.

– **فئة التحليل:** مهارات نَظْم الكتابة البحثية المُعتمدة في هذه الدراسة؛ في ضَوْء ما عُرِّفت به إجرائيّاً. وفيما يلي توصيف كل مهارة؛ وفقاً لمصدر اشتقاقها؛ على النحو المُوضح في الجدول (1):

الجدول (1). توصيف المهارات المعتمدة في الدراسة الحالية " لِنَظْم الكتابة البحثية" وفق مصدر اشتقاق كلّ منها (فئة التحليل)

1	مهارات ذات صلة بتفهم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية:	توصيف المهارة
1	جودة التقديم والتهيئة للموضوع ؛ ما يعكس فهماً مسبقاً لدى الباحث.	- معرفة إجرائية + إدارة معرفة : التخطيط. - مهارة تفكير جمع المعلومات: تهيئة واستحضار ذهني.
2	كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها على نحو؛ يميز ما بين خصائص المقدمة والأدب التربوي (تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها).	- معرفة إجرائية : تسلسل خطوات. - معرفة سياقية : الشروط . - مهارة تفكير التركيز.
3	قوة مسوغات اختيار المشكلة ؛ ما ينم عن تعمق الباحث وتقديره لحاجات الحقل.	- معرفة سياقية + مبررات.
4	اشتقاق أسئلة بحثية ، أو وضع فرضيات لا تحيد عن أهداف الدراسة.	- مهارة تفكير التركيز : صياغة أسئلة.
5	انتقاء أدلة وبراهين ، وسَبْر الحجج بالقياس أو الاستقراء ؛ مما يدفع القارئ إلى التأمل في النص.	- معرفة إجرائية.

6	عَرْض وجهة النظر المغايرة (ما يراه الآخرون) .	- مهارة تفكير التركيز.
7	حيادية المفردات عند استعراض وجهة النظر الأخرى (موضوعية الباحث).	- معرفة مفاهيمية + معرفة سياقية.
8	تفاعل الطرح مع ما يُستدل به من اقتباسات مباشرة ؛ مما يعكس عمق التأمل.	- مهارة تفكير تكاملي : التلخيص + التأمل. - تصوُّر التعلم (مبدأ).
9	تفاعل الطرح مع الاقتباسات غير مباشرة ؛ ما يدلل على فهم الباحث وتأمله.	- مهارة تفكير تكاملي : التلخيص + التأمل. - تصوُّر التعلم (مبدأ).
10	الإضافة من مخزون الباحث المعرفي ذي الصلة (ربط القديم بالجديد).	- مبدأ : (ربط القديم بالجديد). - مهارة تفكير جمع المعلومات.
11	الربط بين الاقتباسات ،المخزون المعرفي والأفكار؛ دون آلية (قص وادْمج).	- مهارة التفكير التكاملي : التلخيص + إعادة الصياغة + إعادة بناء.
12	تقديم خلاصة ذات قيمة للأدب التربوي؛ باختصار المعارف وترك الأقل أهمية.	- مهارة تفكير التركيز : التلخيص .
13	تلخيص المعارف أو المجموعات في مصنفات.	- مهارة تفكير التنظيم : التصنيف.
14	المقارنات : تحديد أوجه الشبه ، أو الاختلاف بين الموجودات : (معارف / اتجاهات / حقائق).	- مهارة تفكير التنظيم : المقارنة .
15	تمثيل المعلومات في مُخططاتٍ ، أو عرضها في أشكال.	- مهارة تفكير التنظيم : رسم مخططات .
16	بناء الاستنتاجات والمناقشة في ضَوْء الأهداف والأفكار المسبقة ، والنتائج.	- معرفة سياقية + إدارة معرفة .
17	مراعاة مستجدات التخصص : (حداثة المفاهيم ، ومواكبة المصطلحات).	- معرفة مفاهيمية + إدارة معرفة .
18	مراعاة المستقبلية في اختيار المشكلة (مخرجاتها مدخلات لدراسات لاحقة).	- مبدأ : (التأملية). - مهارة تفكير: التأمل + التنبؤ .

2	**مهارات ذات صلةٍ بمعايير الجَـوْدة في عرض الأفكار:**	
	المهـــــــارات:	**توصيف المهارة**
19	وضوح بؤرة التركيز (القضية قيد الطرح).	- مهارة تفكير التركيز.
20	التقيد بكل ما له صلة بتلك البؤرة فقط .	- مهارة تفكير التركيز .
21	التسلسل المنطقي للأفكار.	- معرفة إجرائية.
22	إتمام المعنى : (حُسْن إقفال المعنى عند نهاية كل فقرة برابط يصله بالفقرة اللاحقة) .	- معرفة مفاهيمية + إجرائية.
23	حُسن الإقفال باستنتاج مناسب.	- معرفة سياقية + إدارة معرفة .
24	حضور توجهات الباحث.	- معرفة سياقية + إدارة معرفة .
3	**مهارات كتابية ذات صلةٍ بمعايير النَّظْم اللغوي:**	
	• **أولاً : مهارات ذات علاقة ببناء الجملة :**	**توصيف المهارة**
25	استخدام النكرات والمعارف في بناء الجملة : (تطعيم).	- معرفة إجرائية : تراكيب.
26	التنويع في تصريف الكلمات بين أسماء وأفعال في بناء الجملة.	- معرفة إجرائية : تراكيب.
27	التنوع في استخدام أدوات الربط بين الكلمات داخل الجملة.	- معرفة إجرائية : تراكيب.
28	استخدام الوَمْضة الدلالية: (تركيب موجز لامع ؛ يثير الانتباه في مفهومه أو معناه الدلالي).	- معرفة إجرائية : تراكيب .
29	استخدام الومضة الجمالية : (تركيب لغوي أو مفردة لافتة تضيف رونقاً لجمالية العرض).	- معرفة إجرائية : تراكيب .
30	التوازن في استخدام : (ومضة دلالية / ومضة جمالية / أو الدمج بينهما) .	- معرفة إجرائية : تراكيب.

	• ثانياً : مهارات ذات صلة بهندسة الفقرات (شكلا ومضمونا) :	
31	**الالتزام بمعايير جَوْدة الفقرات ؛ من حيث :** * أ - وضوح الفقرات.	**توصيف المهارة** - معرفة مفاهيمية .
32	* ب - وحدة النص.	- معرفة مفاهيمية .
33	* ج - التماسك.	- معرفة مفاهيمية + معرفة إجرائية.
34	فرز عناوين جانبية : تنظم سياق النص.	- مهارة تفكير جمع المعلومات.
35	تحويل بعض العناوين إلى أسئلة.	- مهارة تفكير جمع المعلومات.
36	التنوع في حضور الجمل الاسمية والفعلية خلال الفقرات: (تناسب التوزيع الكمي).	- معرفة إجرائية : تراكيب.
37	استخدام أدوات ربط متنوعة داخل الفقرات : (لا نمطية) .	- معرفة إجرائية : تراكيب.
38	التنويع في استخدام أدوات الربط بين الفقرات : (لا نمطية).	- معرفة إجرائية : تراكيب.
39	توظيف آلية الحذف لــ ... (حروفِ عطفٍ ، أو بعض الروابط) ؛ دون إخلال بالمعنى.	- معرفة إجرائية : تراكيب. - مهارة تفكير التركيز .

	• ثالثاً : مهارات ذات صلة ؛ بمتانة الأسلوب وآلياته :	توصيف المهارة / مصدر الاشتقاق
40	تهيئة القارئ على نحو يجعله يتنبأ بالنص.	- مهارة تفكير توليدي (إبداعي): التنبؤ.
41	توظيف عبارات مفتاحية أساسية.	- معرفة مفاهيمية.
42	التدرج في تأسيس الرأي وبنائه.	- إدارة معرفة .
43	اعتماد الحجج عند: (تسويغ أو تفنيد) رأي ما.	- معرفة سياقية + إدارة معرفة.
44	توظيف التكرار؛ بما يثبّت المعنى : (تكرار لفظي أو مفردات داعمة مثلاً).	- مهارة تفكير التذكر.
45	استخدام المعادلات الدلالية : (توكيد المعنى في قوالب متكافئة ؛ تتنوع ما بين تراكيب وجمل) .	- معرفة مفاهيمية + معرفة إجرائية.
46	إثارة تساؤلات تعمق الطرح (خلال المتن).	- مهارة تفكير جمع المعلومات : توليد أسئلة.
47	التلاؤم بين تصميم الأسلوب ومنهجية البحث (سردي، وصفي، أو تحليل عملية).	- معرفة سياقية.
48	انفتاحية النص : (ترك تساؤلات مفتوحة تثير عمليات التأمل ما بعد الطرح).	- مهارة تفكير توليدي (إبداعي).
49	التفرد في أسلوب الباحث الخاص وهُويته اللغوية ؛ من مثل : (الاستقلالية في العرض / روائية الباحث ...).	- معرفة مفاهيمية + إجرائية + سياقية + مهارات تفكير + إدارة معرفة ... إلخ.

– **وحدة التحليل :** دمجت الدراسة الحالية بين وحدتين للتحليل؛ وفق الآتي:

– الفقرة ←	في سياق النَّص.
– والفكرة ←	في سياق النَّص.

– **ضوابط عملية التحليل :**

يمكن إيجاز الضوابط التي تمَّت بموجبها عملية تحليل محتوى الرسائل؛ في الآتي :

1 - إجراء عملية التحليل في إطار المحتوى العلمي، والتعريف الإجرائي لمهارات "نَظم الكتابة البحثية"؛ المعتمدة في هذه الدراسة.

2 - تم تحليل المتن فقط، واستبعاد كلٍّ من: الصفحات التمهيدية، المراجع، الملاحق.

- **متغيرات الدراسة :**

اشتملت الدراسة الحالية على أربعة متغيّرات مستقلة، ومتغيّر تابع؛ على النحو الآتي:

– **أوّلاً : المتغيرات المستقلة**

- **المتغيّر الأول**

الجنس؛ وله فئتان:
1 - طالب.
2 - طالبة.

- **المتغيّر الثاني**

مكان إجراء الدراسة؛ كان على مستويين:
1 - الأردن.
2 - خارج الأردن.

- **المتغيّر الثالث**

نوع البحث؛ له مستويان: 1- كمي.
2- نوعي (كَيفي).

- **المتغيّر الرابع**

المؤهل العلمي؛ وله مستويان: 1 - ماجستير.
2 - دكتوراه.

- ثانياً : المتغيّر التابع

مَثّلهُ مستوى "نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية؛ ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية خلال الفترة الممتدة بين عامي: 1976 - 2015 ؛ في ضَوْء مهارات "ضَبْط التنظيم الذاتي فوق المعرفي" المعتمدة في هذه الدراسة.

- **المعالجة الإحصائية :**

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ أُجْرِيَ كل مما يأتي:

- استخدام إحصاء وصفي؛ ما يُجيب عن التساؤلين : الأول، والسادس.
- استُخرِجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للبيانات.
- تطبيق اختبار: (t- test)؛ لِيتمَّ تفحُّص الدلالة الإحصائية للفروق بين متغيرات الدراسة: (الجنس، مكان إجراء الدراسة، نوع البحث، المؤهل العلمي)؛ ما يُجيب عن الأسئلة: 2-5.
- تم تطبيق اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلالية؛ لتقصي العلاقة بين نَظْم الرسائل والمتغيرات.

- **إجراءات تنفيذ الدراسة:**

تمَّت الإجابة عن أسئلة الدراسة؛ من خلال تنفيذ الخطوات الآتية:

1 - استصدار إذن من عمادة كلية العلوم التربوية، لتسهيل المهمة؛ الملحق (1).

2 - حَصْر عدد أفراد مجتمع الدراسة لدى كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية؛ **بما يتوافق مع المعيارين الآتيين:**

أ - أن تكون الرسائل والأطروحات: ذات صلة بكل ما يتناول مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في برنامجَي الماجستير والدكتوراه؛ لدى قسم المناهج والتدريس في كلية العلوم كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

ب - الفترة الزمنية التي تمّت فيها مناقشة الرسائل المختارة، من ثَمَّ أُجيزت خلالها؛ تمتد بين العامين (1976 – 2015): أي منذ تأسيس قسم المناهج ...، إلى نهاية كانون الأول من العام 2015.

3 - إعداد قائمة من مهارات ما وراء المعرفة " لِنَظْم الكتابة البحثية "؛ وقد تَمَّ اشتقاقها بعد مراجعة مُكثفة للأدب النظري ذي الصلة: (وَرَدتْ؛ وفق مصدر اشتقاق كلٍّ منها)؛ انظر الصفحات: (45 - 47).

4 - تم عرض قائمة المهارات على مجموعة من المتخصصين؛ للتحقق من صدقها.

5 - صُممت بطاقة ملاحظة؛ لرصد **امتلاك** المهارات لدى نَظْم الرسائل المتناوَلة بالدراسة.

6 - التأكد من: ثبات الأداة، والاتساق الداخلي للفقرات، ثم ثبات عملية تحليل النتائج.

7 - حُدِّدَ مقياس ثنائي لرصد امتلاك مهارات الأداء بـ (يمتلك المهارة / لا يمتلك)، بوزن كمّي: (1، صفر) على التوالي.

8 - تحديد مقياس التقدير لمؤشرات الأداء؛ بمقياس رباعي لمستوى الامتلاك. كما حُسِبَتْ قيمة الخطأ المعياري للقياس: (0.36)؛ على النحو الآتي:

* **متدن جدا** = (0.36 – 25.36) %، * **متدن** = (25.37 – 50.37) %،
* **متوسط** = (50.38 – 75.38) %، * **مرتفع** = (75.39 – 100.00) %.

9 - خلال التقدم في تسجيل الملاحظات، وملاحظة التذبذب في امتلاك الأداء للمهارات؛ أُضيف بَند إلى الأداة: (ثابت / غير ثابت)؛ في **حال الامتلاك؛** وذلك كي يُستكمل تقصي واقع توظيف الرسائل (المُتناوَلة)؛ لمهارات " نَظْم الكتابة البحثية " المعتمدة في الدراسة الحالية.

10 - تم تفريغ البيانات أولا بأول في كراسات خاصة.

11 - أُعطيت كل رسالة رقما متسلسلا ؛ ثم أُدخلت جميع البيانات بعد تشكيلها بشكل كمي في برنامج SPSS الإحصائي.

12 - إجراء التحليل الإحصائي، واختبار الفرضيات، ثم استُخرِجت النتائج.

13 - المناقشة وتفسير النتائج، من ثَمَّ تقديم التوصيات.

الفصل الرابع

النتـــائج

• أولاً: للإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامي (1976 – 2015)؛ في ضَوْء مهارات " نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في هذه الدراسة ؟ تَمَّ رَصْد توافر مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في هذه الدراسة، ثم حساب تكرارات توافرها في تلك الرسائل، وأهميتها النسبية، كذلك مستوى امتلاكها؛ والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2). حساب تكرارات توافر مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في الدراسة الحالية، والأهمية النسبية، كذلك مستوى امتلاكها في الرسائل الجامعية (المُتناوَلة)

1	• مهارات ذات الصلة بتفهم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية:	تكرار توافر المهارة	الأهمية النسبية	مستوى الامتلاك
1	جودة التقديم والتهيئة للموضوع؛ ما يعكس فهماً مسبقاً لدى الباحث.	200	90.91 %	مرتفع
2	كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها على نحو يميز بين خصائص المقدمة والأدب التربوي (تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها).	20	9.09 %	متدن جدا
3	قوة مسوغات اختيار المشكلة؛ ما ينم عن تعمق الباحث وتقديره لحاجات الحقل.	210	95.45 %	مرتفع
4	اشتقاق أسئلة بحثية ، أو وضع فرضيات لا تحيد عن أهداف الدراسة.	214	97.27 %	مرتفع
5	انتقاء أدلة وبراهين، وسَبْر الحجج بالقياس أو الاستقراء؛ مما يدفع القارئ إلى التأمل في النص.	204	92.73 %	مرتفع
6	عَرْض وجهة النظر المغايرة (ما يراه الآخرون).	121	55.00 %	متوسط
7	حيادية المفردات عند استعراض وجهة النظر الأخرى (موضوعية الباحث).	109	49.55 %	متدن
8	تفاعل الطرح مع ما يُستدل به من اقتباسات مباشرة ؛ مما يعكس عمق التأمل.	202	91.82 %	مرتفع
9	تفاعل الطرح مع الاقتباسات غير مباشرة ؛ ما يدلل على فهم الباحث وتأمله.	214	97.27 %	مرتفع
10	الإضافة من مخزون الباحث المعرفي ذي الصلة (ربط القديم بالجديد).	177	80.45 %	مرتفع
11	الربط بين الاقتباسات والمخزون المعرفي والأفكار؛ دون آلية (قص وادْمج).	212	96.36 %	مرتفع
12	تقديم خلاصة ذات قيمة للأدب التربوي؛ باختصار المعلومات وترك الأقل أهمية.	20	9.09 %	متدن جدا
13	تلخيص المعارف أو المجموعات في مصنفات.	206	93.64 %	مرتفع
14	المقارنات: تحديد أوجه الشبه أو الاختلاف بين الموجودات (معارف / اتجاهات / حقائق).	202	91.82 %	مرتفع
15	تمثيل المعلومات في مُخططاتٍ، أو عرضها في أشكال.	39	17.73 %	متدن جدا
16	بناء الاستنتاجات والمناقشة في ضَوْء الأهداف والأفكار المسبقة، والنتائج.	213	96.82 %	مرتفع
17	مراعاة مستجدات التخصص: (حداثة المفاهيم، ومواكبة المصطلحات).	215	97.73 %	مرتفع
18	مراعاة المستقبلية في اختيار المشكلة (مخرجاتها مدخلات لدراسات لاحقة).	213	96.82 %	مرتفع

2	مهارات ذات صلةٍ بمعايير الجَوْدة في عرض الأفكار:			
	المهـــــــارات :	تكرار توافر المهارة	الأهمية النسبية	مستوى الامتلاك
19	وضوح بؤرة التركيز (القضية قيد الطرح).	203	% 92.27	مرتفع
20	التقيد بكل ما له صلة بتلك البؤرة فقط.	134	% 60.91	متوسط
21	التسلسل المنطقي للأفكار.	170	% 77.27	مرتفع
22	إتمام المعنى: (حُسْن إقفال المعنى عند نهاية كل فقرة برابط يصله بالفقرة اللاحقة).	210	% 95.45	مرتفع
23	حُسن الإقفال باستنتاج مناسب.	179	% 81.36	مرتفع
24	حضور توجهات الباحث.	157	% 71.36	متوسط
3	مهارات كتابية ذات صلةٍ بمعايير النَّظْم اللغوي:			
	• أولاً : مهارات ذات علاقة ببناء الجملة:	تكرار توافر المهارة	الأهمية النسبية	مستوى الامتلاك
25	استخدام النكرات والمعارف في بناء الجملة: (تطعيم).	206	% .93.64	مرتفع
26	التنويع في تصريف الكلمات بين أسماء وأفعال في بناء الجملة.	211	% 95.91	مرتفع
27	التنوع في استخدام أدوات الربط بين الكلمات داخل الجملة.	204	% 92.73	مرتفع
28	استخدام الوَمْضة الدلالية: (تركيب موجز لامع؛ يثير الانتباه في مفهومه أو معناه الدلالي).	76	% 34.55	متدن
29	استخدام الومضة الجمالية: (تركيب لغوي أو مفردة لافتة تضيف رونقاً لجمالية العرض).	18	% 8.18	متدن جدا
30	التوازن في استخدام: (ومضة دلالية / ومضة جمالية / أو الدمج بينهما) .	59	% 26.82	متدن
	• ثانياً: مهارات ذات صلة بهندسة الفقرات (شكلا ومضمونا):	تكرار توافر المهارة	الأهمية النسبية	مستوى الامتلاك
31	**<u>الالتزام بمعايير جَوْدة الفقرات؛ من حيث:</u>** * أ - وضوح الفقرات.	214	% 97.27	مرتفع
32	* ب - وحدة النص.	214	% 97.27	مرتفع
33	* ج - التماسك.	210	% 95.45	مرتفع
34	فرز عناوين جانبية: تنظم سياق النص.	155	% 70.45	متوسط
35	تحويل بعض العناوين إلى أسئلة.	3	% 1.36	متدن جدا
36	التنوع في حضور الجمل الاسمية والفعلية خلال الفقرات: (تناسب التوزيع الكمي).	202	% 91.82	مرتفع
37	استخدام أدوات ربط متنوعة داخل الفقرات: (لا نمطية) .	196	% 89.09	مرتفع
38	التنويع في استخدام أدوات الربط بين الفقرات: (لا نمطية).	195	% 88.64	مرتفع
39	توظيف آلية الحذف لـ ... (حروفِ عطفٍ، أو بعض الروابط)؛ دون إخلال بالمعنى.	18	% 8.18	متدن جدا

	• ثالثاً: مهارات ذات صلة؛ بمتانة الأسلوب وآلياته:	تكرار توافر المهارة	الأهمية النسبية	مستوى الامتلاك
40	تهيئة القارئ على نحو يجعله يتنبأ بالنص.	141	% 64.09	متوسط
41	توظيف عبارات مفتاحية أساسية.	209	% 95.00	مرتفع
42	التدرج في تأسيس الرأي وبنائه.	203	% 92.27	مرتفع
43	اعتماد الحجج عند: (تسويغ أو تفنيد) رأي ما .	203	% 92.27	مرتفع
44	توظيف التكرار؛ بما يثبّت المعنى (تكرار لفظي أو مفردات داعمة مثلاً).	33	% 15.00	متدن جدا
45	استخدام المعادلات الدلالية : (توكيد المعنى في قوالب متكافئة؛ تتنوع ما بين تراكيب وجمل).	169	% 76.82	مرتفع
46	إثارة تساؤلات تعمق الطرح (خلال المتن).	56	% 25.45	متدن
47	التلاؤم بين تصميم الأسلوب ومنهجية البحث (سردي، وصفي، أو تحليل عملية).	203	% 92.27	مرتفع
48	انفتاحية النص : (ترك تساؤلات مفتوحة تثير عمليات التأمل ما بعد الطرح).	24	% 10.91	متدن جدا
49	التفرد في أسلوب الباحث الخاص، وهُويته اللغوية من مثل: (الاستقلالية في العرض / روائية الباحث ...).	41	% 18.64	متدن جدا
	(انظر الجدول الفرعي أدناه)	المتوسط العام لتكرار توافر المهارات	الأهمية النسبية لمجمل المهارات	المستوى العام لامتلاك مَجمل مهارات نَظم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية (المُتناوَلة)
	الخطأ المعياري (0. 36)	154	%70	متوسط

المجـال	تفَهّم الأهداف	عرض الأفكار	النَظم اللغوي
معدل التكرار	166.17	175.5	138.52
الأهمية النسبية	% 75.53	% 79.77	% 62.96
مستوى الأداء	مرتفع	مرتفع	متوسط
الوزن الكمي	18 فقرة % 36,73	6 فقرات % 12.24	25 فقرة % 51.02

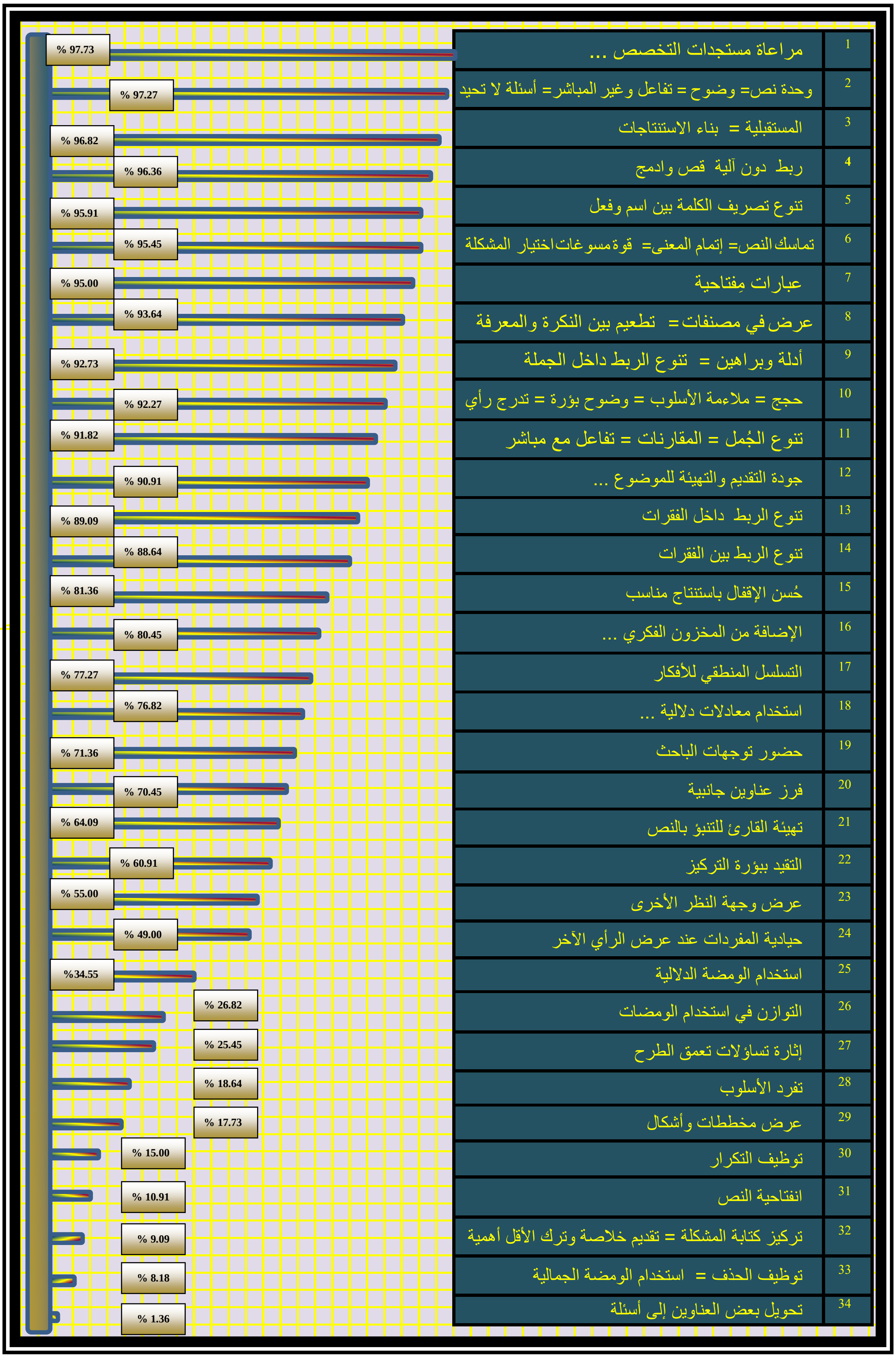
يتضح من نتائج الجدول (2): أن المستوى العام لامتلاك مهارات" نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في هذه الدراسة لدى الرسائل المُتناوَلَة؛ كان متوسطا: (على مُجمل فقرات الأداة)، بلغت نسبته 70 %. بينما ظهر المستوى في المجالات الثلاثة: (تفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية / الجودة في عرض الأفكار / النظم اللغوي)، وفقا لما يلي؛ على التوالي: (مرتفعا بنسبة: 53 .75 %)، (مرتفعا بنسبة: 77 .79 %)، (متوسطا بنسبة: 62.96 %).

ولمزيدٍ من التوضيح؛ تُبين نتائج الجدول (3) والشكل (6)؛ مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المُعتمدة في الدراسة الحالية: مُرتَّبة تنازليا حَسْب؛ تكرارات توافرها، والأهمية النسبية، ثم مستوى امتلاكها في الرسائل الجامعية (المُتناوَلة)؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

الجدول (3). مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المُعتمدة في الدراسة الحالية مُرتَّبة تنازليا حَسْب تكرارات توافرها والأهمية النسبية، كذلك مستوى امتلاكها في الرسائل الجامعية (المُتناوَلة)

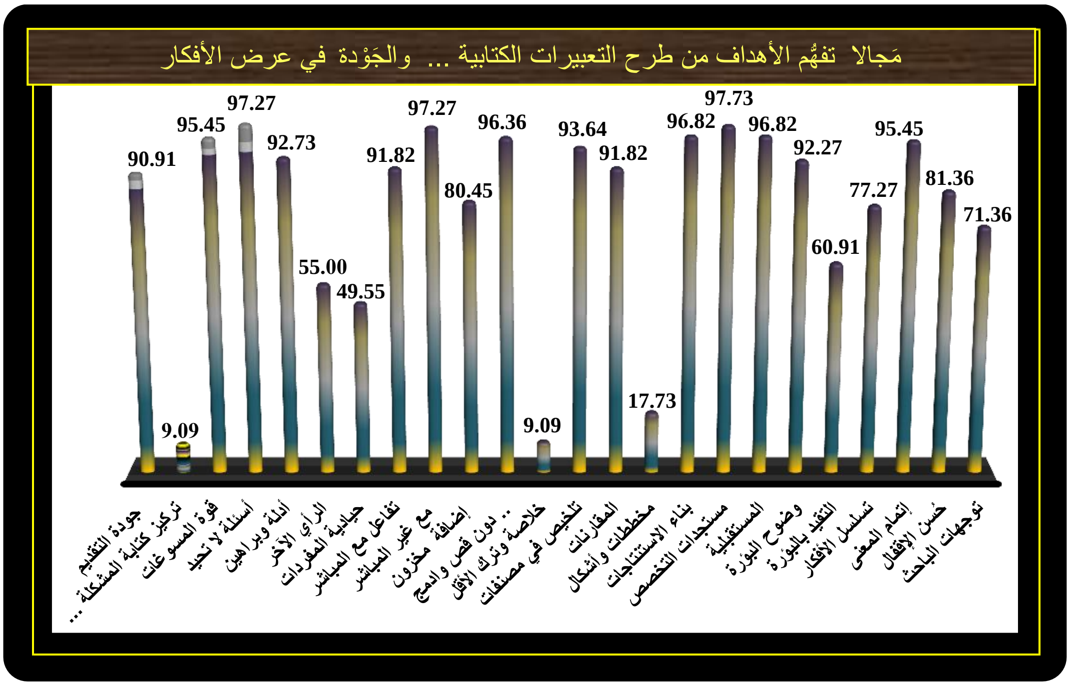
	المهـــــارات	المجال	تكرار توافر المهارة	الأهمية النسبية	مستوى الامتلاك
1	مراعاة مستجدات التخصص(حداثة المفاهيم ومواكبة المصطلحات).	تفهم الأهداف	215	% 97.73	مرتفع
2	اشتقاق أسئلة بحثية، أو وضع فرضيات لا تحيد عن أهداف الدراسة.	تفهم الأهداف	214	% 97.27	مرتفع
3	تفاعل الطرح مع الاقتباسات غير المباشرة ...	تفهم الأهداف	214	% 97.27	مرتفع
4	وحدة النص.	النظم اللغوي	214	% 97.27	مرتفع
5	وضوح الفقرات.	النظم اللغوي	214	% 97.27	مرتفع
6	بناء الاستنتاجات والمناقشة في ضَوْء الأهداف ...	تفهم الأهداف	213	% 96.82	مرتفع
7	مراعاة المستقبلية في اختيار المشكلة...	تفهم الأهداف	213	% 96.82	مرتفع
8	الربط بين الاقتباسات والمخزون المعرفي والأفكار؛ دون آلية (قص وادْمج).	تفهم الأهداف	212	% 96.36	مرتفع
9	التنويع في تصريف الكلمات بين أسماء وأفعال في بناء الجملة.	النظم اللغوي	211	% 95.91	مرتفع
10	قوة مسوغات اختيار مشكلة الدراسة ...	تفهم الأهداف	210	% 95.45	مرتفع
11	إتمام المعنى؛ (حُسن إقفال المعنى عند نهاية كل فقرة ...).	جودة عرض الأفكار	210	% 95.45	مرتفع
12	تماسك النص.	النظم اللغوي	210	% 95.45	مرتفع
13	توظيف عبارات مفتاحية أساسية.	النظم اللغوي	209	% 95.00	مرتفع
14	تلخيص المعارف في مجموعات أو مصنفات.	تفهم الأهداف	206	% 93.64	مرتفع
15	استخدام النكرات، والمعارف في بناء الجملة (تطعيم).	النظم اللغوي	206	% 93.64	مرتفع
16	انتقاء أدلة وبراهين، وسَبْر الحجج بالقياس أو الاستقراء ...	تفهم الأهداف	204	% 92.73	مرتفع
17	التنوع في استخدام أدوات الربط بين الكلمات داخل الجملة.	النظم اللغوي	204	% 92.73	مرتفع
18	وضوح بؤرة التركيز (القضية قيد الطرح).	جودة عرض الأفكار	203	% 92.27	مرتفع
19	التدرج في تأسيس الرأي وبنائه.	النظم اللغوي	203	% 92.27	مرتفع

20	اعتماد الحجج عند: (تسويغ أو تفنيد) رأي ما.	النظم اللغوي	203	% 92.27	مرتفع
21	التلاؤم بين تصميم الأسلوب ومنهجية البحث ...	النظم اللغوي	203	% 92.27	مرتفع
22	تفاعل الطرح مع الاقتباسات المباشرة ...	تفهم الأهداف	202	% 91.82	مرتفع
23	المقارنات: تحديد أوجه الشبه أو الاختلاف بين المعارف ...	تفهم الأهداف	202	% 91.82	مرتفع
24	التنوع في حضور الجمل الاسمية والفعلية خلال الفقرات...	النظم اللغوي	202	% 91.82	مرتفع
25	جودة التقديم والتهيئة للموضوع ...	تفهم الأهداف	200	% 90.91	مرتفع
26	استخدام أدوات ربط متنوعة داخل الفقرات...	النظم اللغوي	196	% 89.09	مرتفع
27	التنويع في استخدام أدوات الربط بين الفقرات...	النظم اللغوي	195	% 88.64	مرتفع
28	حُسن الإقفال باستنتاج مناسب.	جودة عرض الأفكار	179	% 81.36	مرتفع
29	الإضافة من مخزون الباحث المعرفي ذي الصلة...	تفهم الأهداف	177	% 80.45	مرتفع
30	التسلسل المنطقي للأفكار.	جودة عرض الأفكار	170	% 77.27	مرتفع
31	استخدام المعادلات الدلالية: توكيد المعنى في قوالب متكافئة...	النظم اللغوي	169	% 76.82	مرتفع
32	حضور توجهات الباحث.	جودة عرض الأفكار	157	% 71.36	متوسط
33	فرز عناوين جانبية: تنظم سياق النص.	النظم اللغوي	155	% 70.45	متوسط
34	تهيئة القارئ على نحو يجعله يتنبأ بالنص.	النظم اللغوي	141	% 64.09	متوسط
35	التقيد بكل ما له صلة ببؤرة التركيز.	جودة عرض الأفكار	134	% 60.91	متوسط
36	عرض وجهة النظر المغايرة ...	تفهم الأهداف	121	% 55.00	متوسط
37	حيادية المفردات عند استعراض وجهة النظر الأخرى.	تفهم الأهداف	109	% 49.55	متدن
38	استخدام الومضة الدلالية...	النظم اللغوي	76	% 34.55	متدن
39	التوازن في استخدام الومضات...	النظم اللغوي	59	% 26.82	متدن
40	إثارة تساؤلات تعمق الطرح (خلال المتن).	النظم اللغوي	56	% 25.45	متدن
41	التفرد في أسلوب الباحث الخاص ...	النظم اللغوي	41	% 18.64	متدن جدا
42	تمثيل المعلومات في مخططات أو ... أشكال.	تفهم الأهداف	39	% 17.73	متدن جدا
43	توظيف التكرار؛ بما يثبت المعنى ...	النظم اللغوي	33	% 15.00	متدن جدا
44	انفتاحية النص ...	النظم اللغوي	24	% 10.91	متدن جدا
45	تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها ...	تفهم الأهداف	20	% 9.09	متدن جدا
46	تقديم خلاصة للأدب التربوي وترك الأقل أهمية ...	تفهم الأهداف	20	% 9.09	متدن جدا
47	استخدام الومضة الجمالية ...	النظم اللغوي	18	% 8.18	متدن جدا
48	توظيف ألية الحذف ... دون إخلال بالمعنى.	النظم اللغوي	18	% 8.18	متدن جدا
49	تحويل بعض العناوين إلى أسئلة.	النظم اللغوي	3	% 1.36	متدن جدا

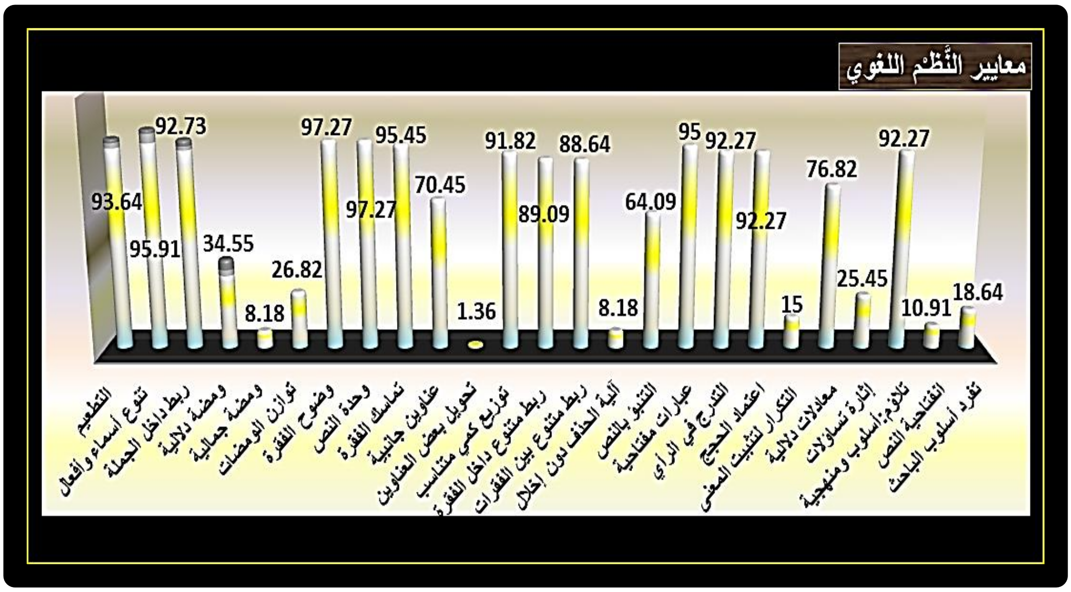


الشكل (6). مهارات " نَظْم الكتابة البحثية" المُعتمدة في الدراسة الحالية مُرتَّبة تنازليا حَسْب تكرارات توافرها (امتلاكها) في الرسائل الجامعية (المُتناوَلة)

في حين تبايَن مستوى " نظم الكتابة البحثية" في تلك الرسائل؛ ضمن المجالات. وكي تتضح الصورة أكثر: نستعرض الشكلين (7) ، (8)؛ وفق الآتي:



الشكل(7). توزيع النسب المئوية لمهارات " نَظْم الكتابة البحثية" ذات الصلة بتفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية، والجَوْدة في عرض الأفكار



الشكل (8). توزيع النسب المئوية لمهارات " نَظْم الكتابة البحثية" وفق معايير النَظم اللغوي

نلاحظ من النتائج في كلٍّ من الجدولين: (2)، (3)، والأشكال: (6، 7، 8) أن نِسَب امتلاك الباحثين لمهارات " نَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل المُتناوَلة؛ قد تباينت بشكل واضح بين عدد من المهارات لدى المجالات الثلاثة، وأحيانا نجد التباين حادا في امتلاك المهارات؛ ضمن المجال نفسه. في المقابل جاءت نِسَب بعض المهارات متكافئة؛ بغض النظر المجال الذي تنتمي إليه. كما نلاحظ أن مجال " الجَوْدة في عرض الأفكار" جاءت فيه نِسب الامتلاك فقط في المستويين: المتوسط والمرتفع ، بينما تباينت النِّسِب لدى المجالَيْن: (تفهُّم الأهداف) و (النَّظْم اللغوي) ما بين المستويات الأربعة من مقياس التقدير. وأن أعلى نسبة امتلاك كانت لمهارة مراعاة مستجدات التخصص (حداثة المفاهيم، ومواكبة المصطلحات) ضمن مجال تفهُّم الأهداف؛ إذ بلغت 97.73 % ، مقابل أدنى نسبة امتلاك: 36. 1 % التي ذهبت إلى مهارة (تحويل بعض العناوين إلى أسئلة) ضمن مجال " النَّظْم اللغوي".

- **ثانياً: الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:**

2- هل يوجد فرق ذو دلالة عند المستوى ($\alpha = 0.01$) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة بالدراسة؛ وفق المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف جنس الباحث (طالب / طالبة) ؟

3- هل هناك فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ في ضَوْء المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف مكان إجراء الدراسة (الأردن / خارج الأردن)؟

4- هل يوجد فرق ذو دلالة عند المستوى ($\alpha = 0.01$) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية" لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ وفق المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف نوع البحث (كمي / نوعي "كيفي") ؟

5- هل هناك فرق دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ في ضَوْء المهارات المعتمدة، يُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي (ماجستير / دكتوراه) ؟

** يمكن الإجابة عن تلك الأسئلة؛ من خلال ما تُبينه النتائج في الجداول: (4، 6، 8، 10) من: توزيعٍ لأفراد الدراسة؛ وفق المتغيرات المستقلة، ثم قيم المتوسطات الحسابية، كذلك أعلى وأدنى قيمة لامتلاك المهارات لدى كلٍّ مستوى منها. كما توضح النتائج في الجداول: (5، 7، 9، 11)؛ حساب قيمة (ت) لكل متغير من متغيرات الدراسة، فضلاً عن قِيَم الانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لكل منها عند مستوى الدلالة (α = 0.01). وفيما يلي تفصيل ذلك :

- **أولا : متغير الجنس**

الجدول (4). توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس، والمتوسطات الحسابية، أيضا أعلى وأدنى قيمة لدى الفئتين (طالب / طالبة)

فئتا الجنس	طالب	طالبة
العدد	135	85
المتوسط	34.27	34.34
أعلى قيمة	46	43
أدنى قيمة	18	13
العدد الكلي 220	**المتوسط العام** 34.30	

نلاحظ من الجدول (4)؛ وجود فرق ظاهري بين مستوى امتلاك الطلاب والطالبات لِمهارات نَظْم الكتابة البحثية المعتمدة في الدراسة الحالية: بفرق بلغ 0.07 %. ثم بعد تطبيق اختبار (t – test) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي الأداء؛ أظهرت النتائج أن هذا الفرق بين المتوسطَيْن، دالّ عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، ولصالح الطالبات؛ إذ تمّت مقارنة قيمة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية: التي تبلغ (2.570). والجدول (5) يوضح ذلك :

الجدول (5). حساب كل من: قيمة (ت)، الانحراف المعياري والخطأ المعياري لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

متغير الجنس	Test Value = 0				
	قيمة (ت) المحسوبة t	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	4.214 –	218	0.000	0.488	0.033

- **ثانيا: مكان إجراء الدراسة (البلد)**

الجدول (6). توزيع أفراد الدراسة وفق مكان إجراء الدراسة، والمتوسطات الحسابية كذلك أعلى وأدنى قيمة لدى المستويين (الأردن / خارج الأردن)

مكان إجراء الدراسة	الأردن	خارج الأردن
العدد	164	56
المتوسط	34.75	32.96
أعلى قيمة	46	43
أدنى قيمة	13	18
العدد الكلي 220	**المتوسط العام** 34.30	

تكشف النتائج في الجدول (6) عن وجود فرق ظاهري في امتلاك مهارات " نَظْم الكتابة البحثية المعتمدة في الدراسة الحالية"؛ وفقاً لمكان إجراء الدراسة (أردن / خارج الأردن)؛ إذ بلغ متوسط الامتلاك داخل الأردن: (34.75)، وخارج الأردن: (32.96). ثم بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة، بقيمتها الجدولية أظهرت النتائج أن هذا الفرق دالّ؛ عند مستوى الدلالة (α = 0.01)؛ لصالح الأردن. وتُوضح ذلك؛ النتائج في الجدول (7).

الجدول (7). حساب كل من: قيمة (ت)، الانحراف المعياري والخطأ المعياري لمتغير " مكان إجراء الدراسة" عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

مكان إجراء الدراسة	قيمة (ت) المحسوبة t	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	Test Value = 0				
	42.620	218	0.000	0.437	0.029

- ## ثالثا : نوع البحث (المنهجية)

الجدول (8). توزيع أفراد الدراسة وفق نوع البحث (المنهجية)، والمتوسطات الحسابية ثم أعلى وأدنى قيمة لدى المستويين (كمي / نوعي "كيفي")

مستويا المنهجية	كمي	نوعي (كيفي)
العدد	175	45
المتوسط	33.86	35.98
أعلى قيمة	46	44
أدنى قيمة	13	26
العدد الكلي 220	المتوسط العام 34. 30	

بالنسبة لمتغير (نوع البحث): تُبين النتائج في الجدول (8) وجود فرق ظاهري بين متوسِّطي: المنهجية الكمية والنوعية في مستوى امتلاك مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في الدراسة؛ إذ بلغ متوسط امتلاك المنهج الكمي: (33.86)، مقابل: (35.98) للمنهج النوعي. فتمَّ التحقق من دلالة هذا الفرق؛ بمقارنة قيمة (ت) المحسوبة بالقيمة الجدولية؛ فأظهرت النتائج أن الفرق دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01)؛ لصالح المنهج النوعي(الكيفي). وفيما يلي توضيح ذلك؛ وفق الجدول (9):

الجدول (9). حساب كل من: قيمة (ت)، الانحراف المعياري والخطأ المعياري لمتغير المنهجية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

Test Value = 0					
نوع البحث	قيمة (ت) المحسوبة t	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	44.192	218	0.000	0.404	0.027

- **رابعا : المؤهل العلمي**

الجدول (10). توزيع أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي والمتوسطات الحسابية ثم أعلى وأدنى قيمة لدى المستويين (ماجستير / دكتوراه)

مستويا المؤهل	ماجستير	دكتوراه
العدد	171	49
المتوسط	33.85	35.84
أعلى قيمة	46	44
أدنى قيمة	13	25
العدد الكلي 220	المتوسط العام 34. 30	

الجدول (11). حساب كل من: قيمة (ت)، الانحراف المعياري والخطأ المعياري للمؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

Test Value = 0					
المؤهل العلمي	قيمة (ت) المحسوبة t	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Sig.(2-tailed)	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
	43.489	218	0.000	0.417	0.028

وفيما يخص المؤهل العلمي؛ بلغ متوسط امتلاك أطروحات الدكتوراه للمهارات: (35.84)، مقابل: (33.85) لرسائل الماجستير. وبتطبيق اختبار (t – test) تبيَّن أن الفرق بين هذين المتوسطَيْن دالّ عند مستوى الدلالة (α = 0.01)؛ لصالح مستوى الدكتوراه؛ وذلك بعد أن تمَّ حساب قيمة (ت)، ومقارنتها بقيمة (ت) الجدولية؛ التي تبلغ: (2.570). وهو ما قد وضّحته النتائج في الجَدولَيْن: (10) و (11).

- •• نتائج اختبار مربع كاي (χ^2) "Chi - Square" للاستقلالية:

من ثَمَّ للتحقق من طبيعة ومستوى العلاقة بين الأداء ومتغيرات الدراسة؛ تم تطبيق اختبار مربع كاي (χ^2) باستخدام الرزم الإحصائية SPSS؛ لحساب قيمة مربع كاي (χ^2) لدى كل متغير، فكانت النتائج دالة؛ لكل المتغيرات عند المستوى (α = 0.01). إذ تمّت مقارنتها بقيمتها الجدولية؛ التي تبلغ: (6.635)، كما حُسِب معامل التوافق أو الاقتران، مع تعيين القيمة العظمى للتوافق؛ لتقصّي مستوى تلك العلاقات. والجداول: (12، 13، 14، 15) توضح ذلك؛ وفق الآتي:

- **أولا : متغير الجنس**

الجدول (12). حساب قيمة مربع كاي (χ^2) "Chi-Square" لدى متغير الجنس، ثم دلالة وقوة علاقته بالأداء عند مستوى الدلالة (α = 0.01)

Chi – Square test						
متغير الجنس	**قيمة (χ^2) المحسوبة**	**درجات الحرية** df	**مستوى الدلالة** Asymp. Sig	**قيمة (C)**	**القيمة العظمى للتوافق**	**العلاقة**
	11.364	1	0.001	0.224	0.707	ضعيفة

وفق نتائج اختبار مربع كاي (χ^2)؛ يبين الجدول (12) وجود علاقة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ بين أداء الرسائل ومتغير الجنس لكنها؛ علاقة ضعيفة.

- **ثانيا : مكان إجراء الدراسة**

الجدول (13). حساب قيمة مربع كاي (χ^2) "Chi-Square" لمتغير "مكان إجراء الدراسة" ودلالة علاقته بالأداء، وقوتها عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

مكان إجراء الدراسة	قيمة (χ^2) المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Asymp. Sig	قيمة (C)	القيمة العظمى للتوافق	العلاقة
	53.018	1	0.000	0.441	0.707	قوية

Chi – Square test

من الجدول (13)، نجد أن نتائج اختبار مربع كاي (χ^2): تُظهر وجود علاقة قوية، ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ بين مكان إجراء الدراسة والأداء.

- **ثالثا : نوع البحث**

الجدول (14). حساب قيمة مربع كاي (χ^2) "Chi-Square" لنوع البحث ودلالة علاقته بالأداء وقوتها عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

Chi – Square test

نوع البحث	قيمة (χ^2) المحسوبة	درجات الحرية df	مستوى الدلالة Asymp. Sig	قيمة (C)	القيمة العظمى للتوافق	العلاقة
	76.818	1	0.000	0.509	0.707	قوية

أما متغير (نوع البحث)؛ فنلاحظ من الجدول (14)، أن علاقته بالأداء دالة وقوية، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ وفق نتائج اختبار مربع كاي (χ^2).

- **رابعا : المؤهل العلمي**

الجدول (15). حساب قيمة مربع كاي (χ^2) "Chi-Square" لدى المؤهل العلمي ثم دلالة وقوة العلاقة بينه والأداء، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

Chi – Square test						
المؤهل العلمي	**قيمة(χ^2) المحسوبة**	**درجات الحرية** df	**مستوى الدلالة** Asymp. Sig	**قيمة (C)**	**القيمة العظمى للتوافق**	**العلاقة**
	67.655	1	0.000	0.485	0.707	قوية

كذلك الحال مع المؤهل العلمي؛ إذ نلاحظ من الجدول (15)، أن نتائج اختبار مربع كاي (χ^2) قد أظهرت أن علاقته بالأداء: دالة عند المستوى ($\alpha = 0.01$)، وقوية.

- **ثالثا: فيما يخص الإجابة عن السؤال السادس:**

– ما واقع توظيف المهارات المعتمدة "لنَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية المتناوَلة؛ من حيث:

أ - نَمطيّة التوظيف؟

ب - الثبات أو التذبذب في امتلاك تلك المهارات؛ لدى مُجمل الرسائل ؟

ج - مَواطن الضعف في امتلاك مهاراتٍ مُعينة؛ لدى الرسائل التي حصلت على مستوى مرتفع في امتلاك مُجمل المهارات، يقابله ما يتعلق **بمَواطِن القوة** لدى كلٍّ من: المستوى المتوسط، والمتدني؛ في امتلاك المهارات المعتمدة ؟

** أظهرت نتائج تقصي واقع توظيف " مهارات نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة لدى هذه الدراسة؛ في الرسائل الجامعية المتناولة؛ ما يلي:

أ – **نمطية الأداء:** خلال تناول نَظْم كتابة تلك الرسائل بالتحليل، بخاصة واقع توظيف المهارات ذات الصلة بالمجال الأول (تَفهُّم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية)؛ ظهرت نمطية مُعيّنة في الأداء أحاطت مُجمل تلك الرسائل؛ وعلى نحو سلبي. تتحدد في واقع توظيف مهارة واحدة فقط ؛ هي: (تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها، على نحو يميز ما بين خصائص المقدمة وتفاصيل الأدب التربوي).

نمطية سلبية: شابَتْ معظم الرسائل المتناوَلة من حيث؛ "نَظْمها للكتابة البحثية": في ضَوْء المهارات المعتمدة في هذه الدراسة. وقد تمركزت بوضوح عند **أسس بناء مقدمة الدراسة؛** إذْ بَرَزَ خلط واضح في تَفهُّم الفرق ما بين خصائص المقدمة وتفاصيل الأدب التربوي؛ فضلاً عن إغفال " بنية المخروط المقلوب" عند عرض مشكلة الدراسة وخلفيتها. وقد تمثلت تلك النمطية في عدة مؤشرات؛ مِن مثل:

(الاستعراض المُوسّع لتعريفات المفاهيم / التشعب في تفنيد محاور الموضوع، أو المعالجة: من خلال تناول الباحث للأدب النظري ذي الصلة؛ على حساب عرض مشكلة الدراسة نفسها وخلفيتها / كذلك هناك مثلا: من يكتفي باستعراض مشكلة دراسته على نحو منفصل بعد إتمامه مقدمة الدراسة؛ دون ربطها بشكل مباشر بخاتمة تلك المقدمة / أو من يُلحِق كلَّ ما لديه من الأدب التربوي بالمقدمة ؛ تاركاً الفصل الثاني من رسالته دراسات سابقة فقط (تلك من الرسائل القديمة إلى بدايات الألفية الثالثة) / أيضاً نجد

أن بعضاً من تلك الرسائل يُفرز عناوين جانبية في المقدمة / ناهيك عن إغفال أو تجاهل معظمها لـ " بنية المخروط المقلوب في بناء المقدمة ": عند استعراض مشكلة الدراسة، وخلفيتها التاريخية من حيث؛ ضرورة التدرج: بَدْءاً بالمستوى العالمي، فالإقليمي، مروراً بالعربي، من ثَمَّ الوصول إلى المستوى المحلي للباحث / بل هناك من يطيل في الحديث عن تجربته الشخصية، وإحساسه بمشكلة الدراسة وأهميتها، ثم يكتفي بالمستوى المحلي فقط، أو يقفز من الدولي إلى المحلي / والأهم أن السواد الأعظم من تلك الرسائل: يُهمل توصيات الندوات والمؤتمرات، كما يغفل عن استعراض بعضٍ من نتائج: الدراسات أو البحوث ذات صلة).

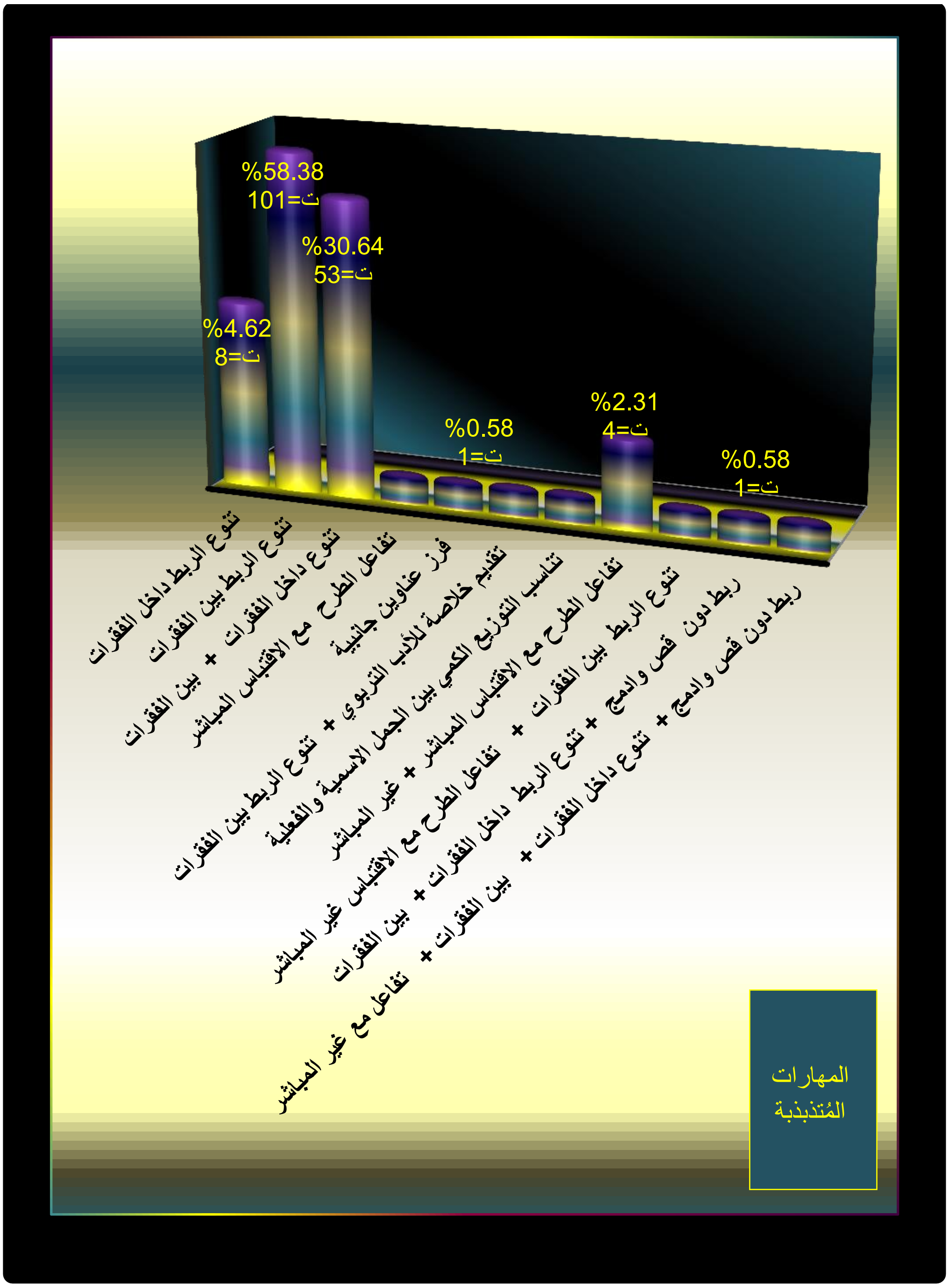
* **تكرار هذه النمطية؛** بلغ 200 حالة: من أصل 220؛ ما يشكل نسبة 90.91 %.

(شواهد الملحق: 5)

ب - **فيما يخص التذبذب في أسلوب الطالب الباحث؛ وفق المتغيرات، ومستويات الأداء:**

أسفرت النتائج عن ظهور مستوى من التذبذب في أسلوب الباحث؛ لدى جميع مستويات الأداء ما بين (امتلاك المهارة) و (الافتقار إليها)؛ قد بلغت نسبته 78.64 % لمُجمل الرسائل: وكان ذلك؛ إما في توظيف مهارة واحدة، أو اثنتين معاً، ثلاث مهارات فأكثر؛ من أصل 8 مهارات محددة؛ هي: (تنوع الربط داخل الفقرات / تنوع الربط بين الفقرات / تفاعل الطرح مع الاقتباس المباشر / تفاعل الطرح مع غير المباشر / الرّبط دون آلية (قص وادْمج) / تناسُب التوزيع الكمي بين الجُمل / تقديم خلاصة للأدب التربوي، وتَرْك الأقل أهمية / فرز عناوين جانبية).

ولمزيدٍ من التوضيح؛ يستعرض الشكل (9) تلك المهارات، مع تكرار كلٍّ منها ونِسْبته المئوية، مِنْ ثَمَّ تُوضح النتائج في الجدول (16) تفاصيل ذلك؛ وفق الآتي:



الشكل (9).   توزيع التكرارات والنسب المئوية للمهارات المتذبذبة

الجدول (16). توزيع التكرارات والنسب المئوية لتذبذب الأسلوب في امتلاك بعض المهارات المعتمدة؛ وفق: المتغيرات، ومستويات الأداء

الرقم	المتغير	مستويات المتغيرات + مستويات الأداء	(ن) عدد الرسائل	(ت) تكرار تذبذب امتلاك المهارات	النسب المئوية	المهارات المتذبذبة	عدد المهارات + التكرار: ت
1	الجنس	طالب	135	113	% 83.70	تنوع الربط داخل الفقرات... تنوع الربط بين الفقرات...	مهارة ت = 112
2		طالبة	85	60	% 70.59	التفاعل مع الاقتباس المباشر... التفاعل مع الاقتباس غير المباشر...	مهارتان ت = 59
3	مكان إجراء الدراسة	الأردن	164	125	% 76.22	الربط دون آلية قص وادمج ...	
4		خارج الأردن	56	48	% 85.71	تناسب التوزيع الكمي بين نوعي الجمل ...	ثلاث فأكثر ت = 2
5	نوع البحث	كمي	175	136	% 77.71	تقديم خلاصة للأدب التربوي ...	
6		نوعي	45	37	% 82.22	فرز عناوين جانبية.	
7	المؤهل العلمي	ماجستير	171	138	% 80.70	(ن) **تذبذب الأسلوب** = 173 (ن) **الكلية** = 220 ------------------ **النسبة المئوية لتذبذب الأسلوب** = % 78.64	
8		دكتوراه	49	35	% 71.43		
9	**أداء مرتفع**		61	46	% 75.41		
10	**متوسط**		150	122	% 81.33		
11	**متدن**		9	5	% 55.56		

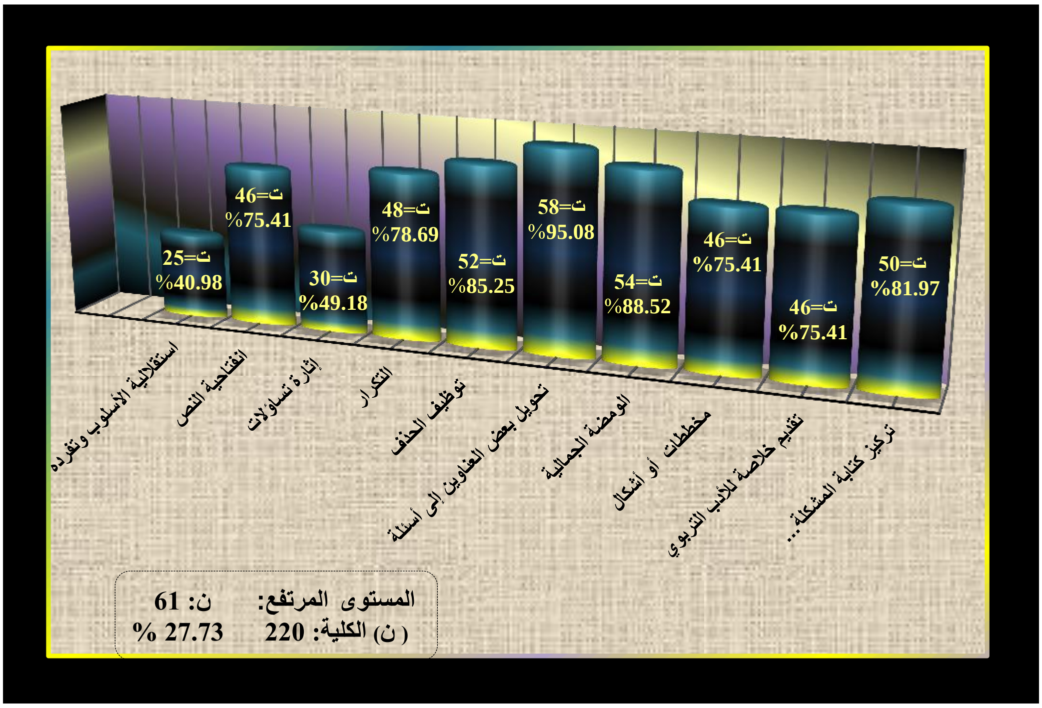
نلاحظ من الجدول (16) أن التذبذب في امتلاك المهارات المعروضة كان مرتفعا؛ بلغت نسبته 78.64 % في مستوى التذبذب لِمُجمل الرسائل. وقد شابَ كل مستويات الأداء ومتغيراته بين(**يمتلك المهارة حينا**) و (**يفتقرها أحيانا**). كما نلاحظ أن نسبة هذا التذبذب قد ارتفعت بوضوح لدى الفئة المتوسطة من الأداء؛ إذ بلغت 81.33 % مقارنة بالمستويَيْن المرتفع والمتدني. كذلك مما يُلفت؛ ارتفاع نسبة التذبذب لدى المنهجية النوعية إذ بلغت 82.22 % مقارنة بالمنهجية الكمية التي بلغت نسبة التذبذب فيها 77.71 % مما يخالف التوقعات؛ كونها تفوّقت في مستوى الامتلاك على المنهجية الكمية، في المقابل جاء مستوى التذبذب في المتغيرات الأخرى متوافقا مع الأفضلية في امتلاك المهارات؛ فالأعلى امتلاكاً كان أقل تذبذباً.

ج - **تقصّي نَمطية القوة والضعف فيما يخص:** مَواطن الضعف في امتلاك مهارات مُعيّنة لدى الرسائل التي حصلت على مستوى مرتفع في امتلاك مُجمل المهارات، يقابله ما يتعلق بمَواطن القوة لدى كل من: المستوى المتوسط، والمتدني؛ في امتلاك المهارات المعتمدة.

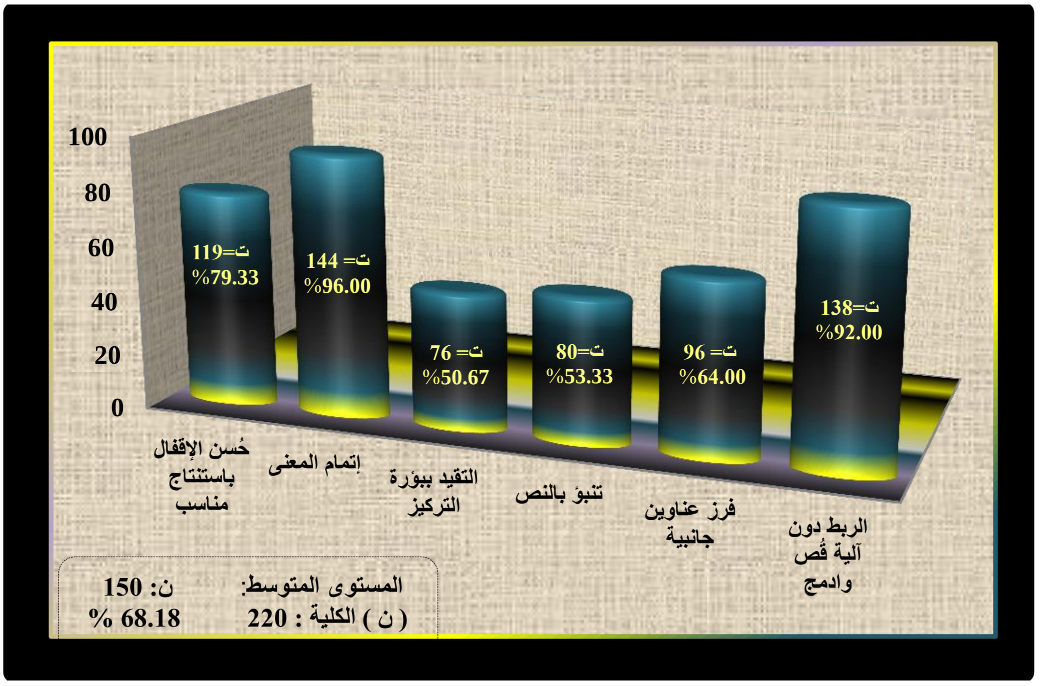
* **بهذا الخصوص أظهرت النتائج وجود نمطية من التباين بين القوة والضعف؛ وفق الآتي:**

- عشرة مَواطن ضعف: ظهرت لدى الرسائل الحاصلة على متوسط أداء "مرتفع"؛ على مُجمل المهارات (تنوعت بين تَفهُّم الأهداف، والنَّظْم اللغوي).
- ست نقاط من القوة؛ تميز بها المستوى" المتوسط" (تنوعت لكنها؛ ظهرت بوضوح في مجال الجَوْدة في عَرْض الأفكار).
- خمسة مَواطن إيجابية: بَرزتْ لدى المستوى" المتدني" من الرسائل (تركّزت في النَّظْم اللغوي، وتَفهُّم الأهداف).

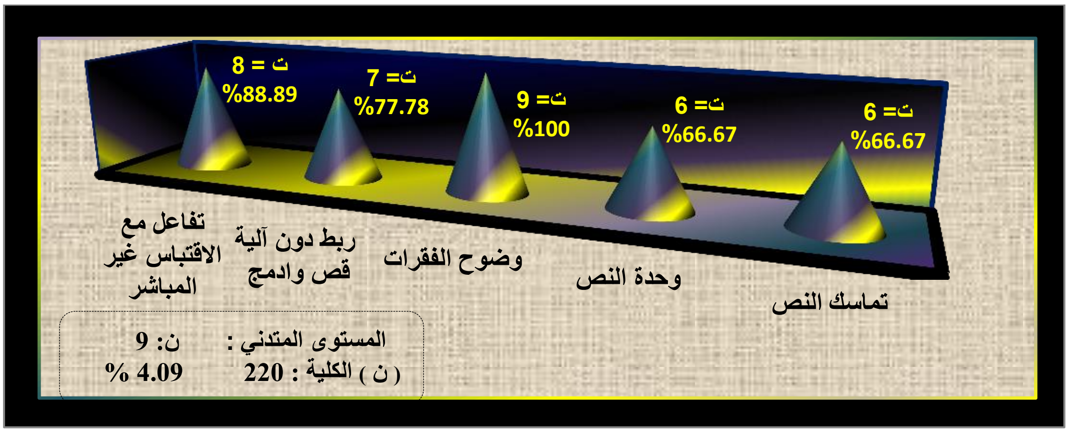
* **وفيما يلي استعراض لكل منها؛ مع توضيح التكرارات والنسب المئوية؛ وفق الأشكال (10 ، 11، 12)؛ على التوالي:**



الشكل (10). توزيع التكرارات والنسب المئوية للمهارات التي افتقر إليها المستوى المرتفع من الرسائل (المُتناوَلة بالدراسة)



الشكل (11). توزيع التكرارات والنسب المئوية لمهاراتٍ تميزت بها الرسائل ذات المستوى المتوسط



الشكل (12). توزيع التكرارات والنسب المئوية لمهاراتٍ تميزت بها الرسائل ذات المستوى المتدني

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

رَمَتْ هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف؛ تمثلت في تعرُّف مستوى امتلاك مهارات " نَظْم الكتابة البحثية " لدى جميع ما أُجِيزَ من رسائل جامعية: ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية؛ تحديدا منذ بَدْء تأسيس قسم المناهج والتدريس عام 1976 حتى نهاية كانون الأول لعام 2015؛ في ضَوْء مهارات ما وراء المعرفة المعتمدة في الدراسة الحالية. ثم رَصْد العلاقة بين مستوى الامتلاك وكل من متغيرات: (الجنس، مكان إجراء الدراسة، نوع البحث، المؤهل العلمي). كذلك تقصّي واقع توظيف المهارات المعتمدة " لِنَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل المُتَناوَلة من حيث؛ كلّ من: نمطية التوظيف، الثبات أو التذبذب في امتلاك المهارات، فضلاً عن النمطية في مَواطن ضعف المستوى المرتفع منها، ونقاط القوة لدى المستويين: المتوسط والمتدني؛ من تلك الرسائل.

ولجمع البيانات؛ تم تصميم بطاقة ملاحظة؛ لرصد امتلاك المهارات المقترحة لدى الرسائل المُتناوَلة. وبموجب ذلك؛ حاولت هذه الدراسة الإجابة عن جملةٍ من الأسئلة البحثية ذات الصلة، كما اختبرت أربع فرضيات صفرية؛ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$): نستعرضها والإجابات في هذا الجزء من البحث؛ كما يلي:

بدايةً، ولتحقيق الأهداف؛ تم إعداد قائمة مُقترحة من المهارات: تُسهم في" ضبط التنظيم الذاتي فوق المعرفي" لِنَظْم الكتابة البحثية في الرسائل الجامعية: أصبحت بصورتها النهائية بعد عرضها على مجموعة من المتخصصين 49 مهارة. كما وُزعت ضمن ثلاثة مجالات: (تفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية، الجَوْدة في عرض الأفكار، النظم اللغوي)؛ الصفحات (45 - 47).

وعلى الرغم من أن تلك المهارات قد تم اشتقاقها من عدة مصادر؛ إلا إنها (كما ذُكر آنفاً) وُزِّعت بشكل مختلف عن تلك المصادر؛ وفق معايير المجالات (المعروضة) وذلك لطبيعة كلٍّ من: الفئة المستهدفة، والمَهمة المطلوبة. يضاف إلى ذلك أن بؤرة اهتمام الدراسة الحالية تتركز في: اقتراح مهارات تمتاز **بالشمولية والتكامل**؛ بين كل من: منهجية السرد، تفاعلات الطرح، منظومة الأفكار، ثم مهارات النَّظْم اللغوي لدى الباحث؛ ما يرقى بمهارات أية كتابة بحثية تُسرد بالعربية. على أن يتم التدريب عليها؛ وفق جرعات زمنية مكثفة. أضف إلى ذلك أهمية ممارستها بانتظامٍ وتأمُّل؛ كي يصل الأداء إلى مستوى التمكُّن، وأعلى درجات الثبات النسبي؛ لامتلاك مهارات " ضبط التنظيم الذاتي فوق المعرفي" لِنَظْم الكتابة البحثية في أية رسالة جامعية تُكتب بالعربية.

●● **فالهدف الأول: تم تحقيقه بالإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة:**

– ما مستوى " نَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية؛ ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب، تدريسها في الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامَي 1976 – 2015؛ في ضَوْء مهارات " نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في هذه الدراسة ؟

إذ أسفرت نتائج الدراسة عن مستوى (متوسط) لامتلاك مُجْمل المهارات المعتمدة؛ لدى الرسائل المُتناوَلة، فبلغت نسبته: 70.00 % . في حين تبايَن مستوى هذا الامتلاك في المجالات الثلاثة: (تفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية، الجَوْدة في عرض الأفكار، ثم النَّظْم اللغوي)؛ وفق ما يلي على التوالي: (مرتفع بنسبة: 75.53 %)، (مرتفع بنسبةٍ بلغت: 79.77 %)، (متوسط بنسبة: 62.96 %).

إلا إن اللافت في تَبايُن المجالات: تلك الفجوة بين مستوى الامتلاك في مجال النَّظْم اللغوي تحديدا؛ ومستوى الامتلاك في مَجالَيْ: تَفهُّم الأهداف، وجَوْدة عرض الأفكار. أضف إليها طبيعة تخصص الفئة المستهدفة؛ الذي بدوره يُثبِّت المؤشر عند موضع الخلل.

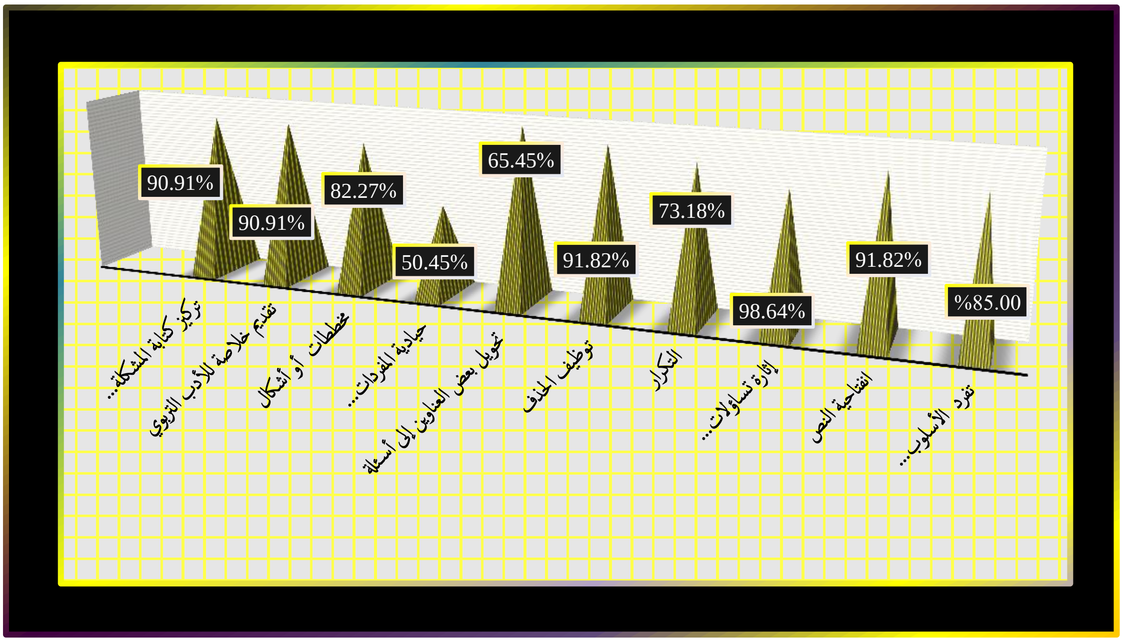
ثم بمتابعة ذاك الخلل في فقرات مجال النَّظْم اللغوي: لاحَتْ هُوة أخرى بين تلك الفقرات من حيث؛ مستوى الامتلاك لكل منها، فمثلا: هناك بعض مهاراتٍ كان مستوى امتلاكها متدنيا جدا مثل مهارات: (تحويل بعض العناوين إلى أسئلة / استخدام الوَمْضة الجمالية / توظيف آلية الحذف دون إخلال بالمعنى/ انفتاحية النص/ توظيف التكرار بما يثبت المعنى/ تفرُّد الأسلوب)؛ إذ بلغت نسبها المئوية على التوالي: (1.36 %، 8.18 %، 8.18 %، 10.91 %، 15.00 %، 18.64 %)؛ بينما قابَله ارتفاع ملحوظ في مستوى الامتلاك لمهارات أخرى، مثل مهارات: (وضوح الفقرات / وحدة النص / تماسك النص / تنوع تصريف الكلمات بين أسماء وأفعال في بناء الجملة / تنوع استخدام أدوات الربط داخل الجملة / تناسب التوزيع الكمي للجُمل الاسمية والفعلية خلال الفقرة / تنوع الربط داخل الفقرات/ بين الفقرات)؛ فبلغت النسبة المئوية لكل منها على التوالي: (97.27 %، 97.27 %، 95.45 %، 95.91 %، 92.73 %، 91.82 %، 89.09 %، 88.64 %).

تبايُن في **مستوى امتلاك المهارات** ؛ يمكن عَزوه إلى تبايُن **مستوى امتلاك المعرفة** بتلك المهارات أصلا؛ أو على الأقل تباين خبرة التدريب عليها، مما يشير إلى أهمية امتلاك الطالب الباحث لمعرفة ذاتية مسبقة بتلك المهارات؛ كي يتمكن من ضَبْط مُجْمل أدائه في الكتابة البحثية. كما يتفق ونتائج دراسة ديسموند (Desmond, 2004): الواردة لدى إبراهيم (2013)؛ إذ أكدت على أهمية أن يُلِمَّ الطالب بمهارات الكتابة الأكاديمية؛ كونها تزيد من القدرة في الإبداع الكتابي. كما يتفق مع نتائج ما توصل إليه: ماغنو (Magno, 2009)؛ كذلك فينغهام وهونغسين (Fenghuam & Hongxin, 2010)، يَنيان (Yanyan, 2010)، نِغريتي (Negretti, 2012) وفَرَحْيان (Farahian, 2015)؛ إذ أظهرت علاقة إيجابية بين المعرفة وجَوْدة الكتابة الأكاديمية.

في السياق ذاته، أجاد أداء مُجْمل الرسائل المتناوَلة في مجال عَرْض الأفكار؛ ما بين المستوى المتوسط والمرتفع. في حين تم رصد عشرة مَواطنَ ضعفٍ؛ لدى مُجمل الرسائل: أربعة ضمن مجال " تفهُّم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية"، قابَلتْه ستة مَواطن ضعف ضمن مجال "النَّظْم اللغوي". فهي عشرَة مَعالِم ضعفٍ؛ قد تركزت في **المهارات الآتية**:

(تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها / تقديم خلاصة للأدب التربوي وترك الأقل أهمية / حيادية المفردات عند استعراض وجهة النظر الأخرى / عرض المعارف في مخططات أو أشكال / تحويل بعض العناوين إلى أسئلة / توظيف آلية الحذف لبعض الروابط أو الحروف دون إخلال بالمعنى / استخدام التكرار لتثبيت المعنى / إثارة تساؤلات تُعمق الطرح / انفتاحية النص / استقلالية الأسلوب وتفرُّده). أما مهارات: استخدام الوَمْضة الدلالية، واستخدام الوَمْضة الجمالية، ثم التوازن في استخدام الومضات؛ فعلى الرغم من تدني مستوى امتلاكها؛ إلا أنه لا يُعد من مَعالِم الضعف؛ إذ لا يُفترض من عموم الباحثين توظيف تلك المهارات في كتابتهم البحثية، وإنما هي فقط من كماليات الأداء (إن جاز التعبير).

والشكل (13)؛ يستعرض النسب المئوية للمهارات؛ التي افتقر إليها "نَظْم الكتابة البحثية" في مُجمل الرسائل؛ وفق الآتي:



الشكل (13). توزيع النسب المئوية للمهارات التي افتقر إليها "نَظْم الكتابة البحثية" في مُجمل الرسائل المُتناوَلة

مهارات تتدرج في مستوى التعقيد؛ بَدْءاً بتفكير التذكر ... مروراً بتفكير التنظيم، من ثَمَّ التركيز، وصولا إلى التفكير التوليدي (الإبداعي): وهي أصلاً ضمن مهاراتٍ؛ قد افتَرضت الدراسة الحالية: أن الطالب الباحث لا يمتلك معرفة كافية عنها، أو على الأقل لم يتدرب عليها... لكن؛ ما يبعث على القلق حقاً أن نقاط الضعف تلك كانت متنوعة، وفق العديد من مستويات المعرفة والتفكير؛ من مثل: المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، السياقية، إدارة المعرفة، من ثَمَّ تفكير التذكر، تفكير جمع المعلومات، كذلك التنظيم، ثم تفكير التركيز، ... وصولاً إلى التفكير التوليدي (الإبداعي)؛ مما يؤكد على وجود خللٍ في منهجية التفكير؛ خاصةً أن مَواطن الضعف تلك قد شابت الأداء المتميز أيضاً، بل الأهَمّ أنها جاءت بِنِسَب مُلفِتة. لذا للتعرف أكثر إلى هذا الخلل؛ نستعرض النتائج في الجدول (17)؛ التي تُوضح مَواطن الضعف في امتلاك مُجمل الرسائل لتلك المهارات، مع توصيف كل مهارة، ونسبتها المئوية؛ وفق الآتي:

الجدول (17). مصفوفة لمَواطن الضعف في امتلاك مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في الدراسة الحالية؛ لدى مُجمل الرسائل، مع توصيف كل مهارة ونسبتها المئوية

	* المهارات التي تُفرز مَواطن الضعف في امتلاكها لدى مُجمل الرسائل المُتناوَلة:	توصيف المهارة	التكرار ن= 220	النسبة المئوية
1	كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها على نحو؛ يميز ما بين خصائص المقدمة والأدب التربوي (تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها).	- معرفة إجرائية: - معرفة سياقية. - مهارة تفكير التركيز.	200	% 90.91
2	حيادية المفردات عند استعراض الباحث لوجهة النظر الأخرى؛ (موضوعية الباحث).	- معرفة مفاهيمية. - معرفة سياقية.	111	% 50.45
3	تقديم خلاصة ذات قيمة للأدب التربوي؛ باختصار المعارف وترك الأقل أهمية.	- مهارة تفكير التركيز.	200	% 90.91
4	تمثيل المعلومات في مُخططاتٍ، أو عرضها في أشكال.	- مهارة تفكير التنظيم.	181	% 82.27
5	تحويل بعض العناوين إلى أسئلة.	- مهارة تفكير جمع المعلومات.	217	% 98.64
6	توظيف آلية الحذف لـ ... (حروفِ عطفٍ، أو بعض الروابط)؛ دون إخلال بالمعنى.	- معرفة إجرائية - مهارة تفكير التركيز.	202	% 91.82

7	توظيف التكرار؛ بما يثبّت المعنى : (تكرار لفظي أو مفردات داعمة مثلاً).	مهارة تفكير التذكر.	187	% 85.00
8	إثارة تساؤلات تعمق الطرح (خلال المتن).	مهارة تفكير جمع المعلومات.	164	% 74.55
9	انفتاحية النص : (ترك تساؤلات مفتوحة تثير عمليات التأمل ما بعد الطرح).	مهارة تفكير توليدي.	196	% 89.09
10	التفرد في أسلوب الباحث الخاص وهُويته اللغوية ؛ مثل: (الاستقلالية في العرض / روائية الباحث ...).	- معرفة مفاهيمية. - إجرائية + سياقية. - مهارات تفكير. - إدارة معرفة ...إلخ.	179	% 81.36

نلاحظ من الجدول (17) أن مَواطن ضعف أداء مُجمل الرسائل؛ هي في الواقع مَعالِمُ ضعفٍ عِدة: حتى لدى الأداء المرتفع؛ ويرى المصيقر (2012) أن مهارات الكتابة البحثية تُعد من العقبات الكبيرة لدى كثير من الباحثين؛ على الرغم من قدرة العديد منهم ومهارته في تصميم البحوث العلمية، والإشراف عليها، فضلاً عن إعدادها. وقد أرجَعَ أسباب ذلك إلى افتقارهم إلى مهارة إخراج تلك البحوث بالطريقة السليمة، والشكل المتقن، الذي بدوره يسمح بنشرها في المجلات العلمية المُحكمة، زِدْ عليه ضعفهم في أساسيات الكتابة البحثية، ثم قلة الممارسة والتدريب، ناهيك عن نقص المعرفة الكافية بتلك المهارات، من ثَمَّ عامل الثقة. مما يُفسِّر إلى حدٍّ معقول مَواطن ضعف " نَظْم الكتابة البحثية" لدى مُجمل الرسائل المُتناوَلة؛ في المهارات العشر على تنوعها: والتي تراوح مستوى امتلاكها ما بين المتدني، والمتدني جدا.

لكن؛ مَهْما حاولنا لها تفسيرا، أو تقصي أي تبرير: تظل من أبرز مخرجات برنامِجَي الماجستير والدكتوراه لدى قسم المناهج والتدريس في جامعتنا الأردنية؛ ما يستدعي بالضرورة تجديد النظر فعلا بكل ما له صلة بتلك المخرجات؛ حتى وإن كان ذلك من خلال اسْتحداث مساقٍ خاصٍّ بها، تحت مُسمّى: **" مهارات النَظْم العلمي"**. إلى جانب أدوار مساق: **" مهارات البحث العلمي"** ؛ الذي بدوره يخفف من أعباء مُدرسي المساق بدايةً، من ثَمَّ أعضاء لِجانِ مناقشة الرسائل لاحقا. وهنا تتوافق الدراسة الحالية إلى حد جيد؛ مع ما وَرَدَ من توصيةٍ لمَجمع العربية في فلسطين؛ في ختام مؤتمره الأول بمدينة " غزة " عام 2014، من ضرورة استحداثِ مساقاتٍ خاصة: يُدرَّس فيها الطلبة لدى مُخْتلِف الكليات، والجامعات؛ مهارات اللغة العربية. والأهم أن يتم التركيز في ذلك على طلبة الماجستير والدكتوراه.

مساق إجباري: يُستحدَث لتدريس المهارات المقترحة؛ عندئذٍ يختصر كثيرا مما تم عرضه من سلبيات؛ تؤثر في أداء الطالب الباحث، بل تمس خلاصة مسيرته الأكاديمية: في أدق مَهمة توكل إليه. كما يمده بما يحتاجه من معرفة حثيثة بمتطلبات مَهمته، وكيفية اختيار الاستراتيجية الأنسب لترجمة تلك المعرفة: على نحو يحقق ما تم تحديده من أهداف عامة، وخاصة؛ **فهو خَيارٌ مُختَصَرٌ ذو دلالة: تتبناه هذه الدراسة.**

- **الهدف الثاني: وقد تم تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة 2-5 :**

ثم في ضَوْء الإجابة عن تلك الأسئلة ؛ سعت هذه الدراسة إلى اختبار أربع فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ كي تتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات أداء الرسائل؛ إن كانت ظاهرية قد تعود إلى أخطاء القياس، أم جوهرية تُعزى إلى الاختلاف في كل من متغيرات الدراسة؛ وقد نَصَّت على الآتي:

– لا يوجد فرق ذو دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ في مستوى " نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية ذات الصلة بمناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها؛ لدى الجامعة الأردنية؛ خلال الفترة الممتدة بين عامَي (1976 – 2015)؛ في ضَوْء مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة في الدراسة الحالية، يُعزى إلى متغيرات الدراسة؛ وفقاً لما يأتي:

1 – اختلاف الجنس (طالب / طالبة).
2 – اختلاف مكان إجراء الدراسة (أردن / خارج الأردن).
3 – اختلاف نوع البحث (كمي / نوعي" كيفي").
4 – تباين المؤهل العلمي (ماجستير / دكتوراه).

فأظهرت النتائج: أن جميع الفروق بين متوسطات الأداء **ذات دلالة**؛ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)؛ ما يجعل هذه الدراسة ترفض جميع الفرضيات الصفرية، وتقبل الفرضيات البديلة؛ التي من خلالها: يمكن عَزو تلك الفروق بين متوسطات الأداء إلى كل من متغيرات الدراسة؛ **على النحو الآتي:**

1- **الجنس:** لصالح الطالبات، بفرق جدا ضئيل عن الطلاب: قد بلغ 0.07 % لكنه؛ دال.
2- **مكان إجراء الدراسة:** لصالح الأردن.
3- **نوع البحث:** لصالح " المنهج النوعي".
4- **المؤهل العلمي:** لصالح الدكتوراه.

لقد تناولت الدراسة الحالية عدة متغيرات لم تتطرق إليها أيّة دراسة من الدراسات السابقة ذات الصلة؛ هي: (الجنس، مكان إجراء الدراسة، نوع البحث، المؤهل العلمي). لكن؛ في سياق آخر نجد أن **بعضا من نتائجها يتوافق** مع ما أشار إليه ومازال: العديد من الخبراء، وذوي الاهتمام خلال العقود الماضية؛ على الساحة التربوية في عموم وطننا العربي. أضف إليه أن تلك النتائج: قد توافقت ومبادئ مدرسة " الجِشْطَلْتْ " لدى نظرية المعرفة، كذلك براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982)؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا : متغير الجنس

وفق المذكور آنفاً: أظهرت النتائج تفوق الطالبات على الطلاب؛ في امتلاك مهارات " نَظْم الكتابة البحثية"؛ المعتمدة في الدراسة الحالية بفرقٍ دالّ: لم يتجاوز 0.07 %؛ إذ بلغ متوسط أداء الطالبات 34.34 %، مُقابل 34.27 % للطلاب. وهي نتيجة لم تتجاوز حدّ التوقعات؛ كونها تتفق مع نتائج عديدٍ من البحوث، كما الدراسات العلمية والنفسية، فضلا عن توافقها مع إحصاءات عالمية: تثبت تفوّق الإناث في امتلاك وتوظيف: مهارات القراءة، والكتابة (النظريات التعلم، الموسوعة الحرة، 2014).

تفوّق في أداء الطالبات؛ يمكن رَدّه إلى طبيعة الاختلاف الفطري في وظيفة المخ بين الذكر والأنثى. فالنصف **الأيسر** من مخ الأنثى: يتميز بوجود مراكز القراءة، والكتابة، فضلا عن التحدث. كما يمنحها النصف **الأيمن أيضا:** خاصية الشعور والتعبير عنه، كذلك يمدها بكل ما يساعدها على الفهم المتمكن لمشاعرها، والتفكير فيها، ثم بمشاعر الآخر.

مَهمتان حساستان لنِصْفي الدماغ: **تسهم كل منهما بفاعلية معا؛** في ممارسة الأنثى لمهارات اللغة؛ من: محادثة، قراءة، وكتابة في جميع المواقف التعلمية والحياتية كافة.

مقابل ذلك؛ يعتمد الذكر على **نصف واحد فقط** من الدماغ ؛ هو الجانب **الأيسر منه:** في عمليات اللغة، تذكُّر الحقائق، كذلك استرجاع وتصنيف القواعد اللغوية. أما **النصف الأيمن من دماغه:** فيختص بكل ما له صلة بوظائف المهارات الحسية والحركية؛ ما يفسر تفوُّق الذكور في الموضوعات العلمية؛ من رياضيات وفيزياء (نظريات التعلم، الموسوعة الحرة، 2014).

لكن؛ مما يجدر ذكره فيما يخص نتائج هذه الدراسة: أن **الفئة المرتفعة** من الأداء كانت في معظمها من الطلاب؛ أما الطالبات فتمَحْوَرَ أداؤهن عند المستوى المتوسط، وما فوق المتوسط بقليل، بينما ثلة قليلة منهن حصلن على مستوى أداء مرتفع. أضف إلى ذلك أن أعلى درجةِ أداءٍ كانت لطالب، في حين جاءت أدناها لطالبة؛ ما يمكن تفسيره **بالفروق الفردية فيما بينهم،** فضلا عن نتائج مربع كاي (χ^2) التي كشفت عن **علاقة ضعيفة** بين الأداء ومتغير الجنس.

ثانيا : مكان إجراء الدراسة

رغم أن النتائج كشفت عن فرقٍ دالٍّ بين متوسطَي الأداء: (أردن = 34.75 %)، (خارج الأردن = 32.96 %) لصالح الأردن؛ إلا إن إصدارَ حكمٍ موضوعي قاطعٍ بأفضلية الكتابة البحثية في الأردن؛ يحتاج بحوثا مستقلة. سبب ذلك يعود إلى عامل: **الاستقرار؛** الذي يفتقر إليه المستوى الثاني (خارج الأردن). **بمعنى:** لنفترض أن الدراسة الحالية قد تم إجراؤها خارج الأردن؛ على أداء طلبة أردنيين (غير مستقرين في بلد الدراسة): حينئذ ؛ ... تُرى هل تَخرج الدراسة الحالية بموقعها الجديد بالنتائج نفسها ؟ صدقاً: هل تبقى النتائج لصالحهم ؟ * الإجابة تحتاج بحثا مستقلا.

فعدم الاستقرار: يُعد من أهم معوقات " توفر الزمن الكافي" لإنجاز المَهام: الذي نادت به براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982)؛ ما يجعل مُعطيات المفاضلة بين مستويَي المتغير الثاني " مكان إجراء الدراسة " : (الأردن / خارج الأردن) غير متكافئة، لإصدار قرار موضوعي دقيق. إذ لابد وأن نأخذ بالحسبان؛ مثلا: ظروف السفر، والتنقل المستمر أسبوعيا؛ لمن هم خارج الأردن، مع ارتباط السواد

الأعظم منهم بوظائف. فضلا عن المدة الزمنية لابتعاث عديدٍ منهم: التي بالفعل لا تُعد كافية لإنجاز مُجمل متطلبات النجاح في البرنامج الدراسي للطالب؛ فيُضطر في المحصلة إلى التسرع في إنجاز رسالته أو الأطروحة؛ بأية وسيلة تسنح له قبل انتهاء مدة الابتعاث، كي لا يتكلف ما يتبقى من مدة ...، إلى غير ذلك من معطيات. وقد كشفت نتائج اختبار مربع كاي (χ^2) عن علاقة قوية بين امتلاك مهارات "نَظْم الكتابة البحثية "، ومتغير البلد (مكان إجراء الدراسة) لصالح الأردن، بمعنى: رجوح كفة الاستقرار.

ثالثا: نوع البحث

كما ذُكِر آنفاً؛ هناك عدة مهارات جاء مستوى امتلاكها لدى مُجمل الأداء متدنيا جدا. لكننا؛ نجد أنَّ ما نسبته (69 - 80 %) من تلك المهارات قد امتلكها أداء المنهجية النوعية (الكيفية)؛ ما يجعلها في الصدارة مقارنةً مع المنهجية الكمية. وهو مما أكدته النتائج؛ إذ كشفت عن فروق دالة بين متوسطات الأداء؛ لصالح المنهج النوعي، كذلك أسفرت نتائج اختبار مربع كاي (χ^2) عن علاقة قوية بين نوع البحث وامتلاك مهارات ما وراء المعرفة المعتمدة في هذه الدراسة "لِنظم الكتابة البحثية" لدى الرسائل؛ لصالح المنهجية النوعية.

وجدير بالذكر أنها أيضا لم تخرج عن نطاق التوقعات؛ لأن من يختار منهجه خارج إطار السِّرْب الاعتيادي (إن جاز التعبير)؛ لابد وأن يكون ممن يمتلكون مَسْحةً ولو يسيرة من الجرأة في الطَّرْح، فضلاً عن وجهةِ نظرٍ تُراقب الأمور من زاوية أخرى: قد لا يُحبّذ الآخرون خوض غمارها: إما لقلقهم من فِكْر التغيير، أو لنقص الخبرة. يُدَلّل على ذلك انخفاض عددهم إلى حدٍّ ما: 45 فقط، قابَلَهُ 175 بحثا كميا.

جُرأة في التوجه ترجمتها الأسطر بوضوح؛ على مستوى المجالات الثلاثة. غير أنها قد تخرج أحيانا عن بؤرة التركيز، أو غفلت عن عرض وجهة النظر المغايرة، أيضا هناك من غالى في استعراض ومضاته الدلالية. لكن؛ رغم ذلك **يُسجَّل لها:** ما تميَّزَت به مُجمل العروض من عُمقٍ، وقوة حجج، كذلك إضافة الباحث من مخزونه الفكري،

ثم روائية السرد، واستقلالية الطرح. أضف إلى ذلك: متانة الأسلوب، تفرُّده، انفتاحية النص، والأهم وضوح هُوية الباحث اللغوية.

هذا التميز في الأداء اللغوي: قد أفرزته نتائج الدراسة الحالية؛ إذ بيّنَتْ تفوّق الأداء لدى المنهجية الكيفية في **مجال النَّظم اللغوي**؛ مُقارَنةً بالمنهجية الكمية. فبلغت نِسبهما على التوالي: 67.12 %، 61.96 %؛ الأمر الذي يُفسِّر ارتفاع متوسط أداء المنهج النوعي؛ مقارنة بمتوسط أداء البحث الكمي على مُجْمَل المهارات المقترحة.

كما أظهرت النتائج : تفوّقاً ملحوظاً لأداء طلاب المنهجية الكيفية؛ مقارنة بأداء الطالبات في مجال النَّظْم اللغوي؛ إذ حصل مثلا: (8) طلاب على نِسَبِ أداءٍ مرتفعة تراوحَت بين (80 - 88 %) مقابل طالبتين فقط. وهو فرقٌ لافت؛ يُغايِر ما أظهرته النتائج من تفوُّقٍ لأداء الطالبات على أداء الطلاب في مُجْمَل المهارات المقترحة. لكنه؛ تبايُن في تفاصيل الأداء يمكن تفسيره من خلال نتائج اختبار مربع كاي (χ^2): التي كشفت (كما ذكِر آنفاً) عن **علاقة ضعيفة** بين مستوى الأداء ومتغير الجنس، ناهيك عن أهمية الاعتبار لعامل الفروق الفردية، وتأثيره.

رابعا : المؤهل العلمي

أظهرت النتائج: تفوُّق مستوى الدكتوراه على الماجستير؛ في امتلاك مهارات ما وراء المعرفة المعتمدة في هذه الدراسة لـ " نَظْم الكتابة البحثية؛ بفرقٍ دالّ. وهي نتيجة منطقية ومتوقعة كونها تتفق مع: عامِلَي النضج، والذاكرة لدى فلافيل (1976)؛ إذ يرى بمنحاه المعرفي: أن الوعي يبدأ لدى الفرد منذ مرحلة الطفولة، من ثَمَّ يزداد، وينمو بتدفّق كلٍّ من مهاراته وخبراته عبر الزمن (Flavell, 1976, 1979 ... , 1987). في حين تُركز " براون" ورفاقها (Brown, et al., 1982) على أهمية عامل الممارسة للتمكن من الأداء، وهو مما يتوفر لدى طلبة الدكتوراه؛ قياساً بطلبة الماجستير.

من جهة أخرى؛ نجد أن عوامل: الخبرة، الممارسة، والنضج؛ تسهم في تفعيل مفهوم **البصيرة** أو **الحكمة** الذي يحتاجه امتلاك مهارات ما وراء المعرفة، لدى الطالب الباحث في أداء مهمته البحثية. وهذا يتماشى حقيقة مع أحد أهم المفاهيم التي نشأت عليها " نظرية التعلم الجِشْطَلْتية " على يد كل من: "ماكس فريتمر"، " كورت كوفكا"، و" كوهلر" مُمَثِّلا:

بمصطلح الاستبصار (أي الإدراك، ثم ترقّي الفهم): وذلك ردا على المدرسة السلوكية (الميكانيكية الترابطية) بدايات القرن الماضي. إذ يركز هؤلاء الجِشْطَلْتيون في مواضيع بحوثهم، ودراساتهم على: سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة. فالتعلم حَسْب نظرية " الجِشْطَلْتْ"؛ يعتمد على إدراك وفهم الفرد لكلٍّ من: ذاته، وموقف التعلم. **كما إن مفهوم الاستبصار:** يمثل معرفة كلّ ما يُمَكّن الفرد؛ من اكتساب الفهم لأبعاد الأمور وأجزائها، فضلاً عن العلاقات بين تلك الأجزاء، من ثَمَّ ضبْطها. وهذا يُعزز أصل التسمية الألمانية تلك؛ فالجِشْطَلْتْ تعني:

[كلٌّ يترابط أجزاؤه باتساق وانتظام، ترابطا ديناميكيا: يَجمع بين تلك الأجزاء من جهة، والكل ذاته من جهة أخرى؛ ترابُط يُؤسَّس على الاستبصار والمعرفة] (نظريات التعلم، الموسوعة الحرة، 2014).

فهذا الاستبصار؛ ينمو مع كلٍّ من: الممارسة، والنضج، فضلا عن الخبرة؛ التي بدورها تتوافر معاً، وتتزامن لدى المستوى الثاني لمتغير (المؤهل العلمي): الدكتوراه، مما أسهم فعلاً في " ترجيح" متوسط أدائه على متوسط أداء المستوى الأول (الماجستير)؛ في امتلاك مهارات " نَظْم الكتابة البحثية " لدى الرسائل الجامعية المتناولة؛ على نحو **دالٍّ**.

وقد أظهرت نتائج اختبار مربع كاي قوة العلاقة بين أداء تلك الرسائل والمؤهل العلمي؛ مما يُدلل على أهمية كل من عوامل: (الخبرة وتراكمها، ثم النضج، فضلا عن الممارسة)؛ في ترقّي المهارات المعتمدة " لِنَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية، والتمكن منها؛ الذي يتفق بدوره مع كلٍّ من توجهات: فلافيل (1976، 1979،... 1987)، كذلك براون ورفاقها (1982)، ناهيك عن منظور مدرسة " الجِشْطَلْتْ " في هذا الشأن.

●● **الهدف الثالث**: من ثَمَّ لتحقيق هذا الهدف؛ المتمَثّل في محاولة رَصْد واقع توظيف مهارات ما وراء المعرفة لـ " نظم الكتابة البحثية " في الرسائل المُتناوَلة، اتخذت هذه الدراسة منحى كيفيّاً لجمع البيانات؛ كي تزيد من موثوقية نتائجها. فهناك وجهات نظر ترى عدة مآخذ عند تناول الوثائق من خلال منهج (تحليل المحتوى)؛ من مثل العساف (1989): الذي يجد في منهج تحليل المحتوى احتمالية أعلى للتوصل إلى أحكام خاطئة؛ رغم تأكيد وحدة التحليل عليها، وأن الوثائق تظل محدودة وغير شاملة؛ مما ينعكس سلبا على نتائج التحليل، فضلاً عن احتمالية سوء تطبيق عملية التحليل؛ لذا يُتطلب من الباحث أن يكون واضحاً ودقيقاً. أما الدرابسة (2017): فيرى أن منهج (تحليل المحتوى) يتأثر سلباً بمجموعة من العوامل؛ من أبرزها عامل الزمن: إذ تحتاج عملية التحليل إلى وقت طويل. كذلك قد تَظهر أخطاء زائدة؛ عند سعي الباحث إلى تحقيق مستوى أفضل في تفسيراته. ناهيك عن غياب القاعدة النظرية؛ التي يمكن أن تُسهم في توصُّل الباحث إلى استنتاجات دقيقة، ذات معنى واضح: يرتبط بالتأثيرات، والعلاقات الخاصة بدراسته. كما يرى أن هذا النوع من التحليل يؤدي إلى تجاهل السياق الخاص في النص؛ تحديدا بعد أن تم إنجازه. وأنه تصعب إضافة " تحليل المحتوى" إلى أي نظام حاسوبي. لذا حاولت الباحثة التركيز أكثر على إعادة قراءة النتائج **الكمية نفسها لكن؛ بقالب نوعيٍّ (كيفي):** يحاول الإجابة عن تساؤلاتٍ جديدة؛ يتم من خلالها استكمال زوايا المعرفة بتلك المهارات. كما دَعَّمت نتائج هذه الدراسة بمجموعة من الشواهد: كي تُحيّد أية توجهات ذاتية (قَدْر المستطاع)؛ ما يسهم في إتمام المشهد بموثوقية أعلى؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤال السادس. **وفي هذا الجزء من البحث، سوف يتم استعراض إجابة السؤال السادس؛ الذي ينص على ما يأتي:**

– ما واقع توظيف مهارات "نَظْم الكتابة البحثية" المعتمدة لدى الدراسة الحالية في الرسائل الجامعية المُتناوَلة؛ من حيث الآتي:

أولا: نمطية توظيف تلك المهارات ؟

لعل من أكثر الإجابات لفتا للانتباه إجابة هذا السؤال؛ إذ كشفت عن شيوعِ نمطيةٍ من خَلل الأداء: قد ظهرت بنسبة عالية بلغ معدلها: 90.91 % بواقع 200 رسالة من أصل 220.

نمطية تمركزت في: **توظيف مهارة تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها**؛ على نحو يميز ما بين خصائص المقدمة وتفاصيل الأدب التربوي. وبالرغم من ظهور ذاك الخلل على وَتِيرَتَيْن متداخلتَيْن؛ **الأولى**: خَلْط ما بين خصائص المقدمة وتفاصيل الأدب التربوي. **ثم الثانية**: إغفال بنية المخروط أو الهرم المقلوب؛ إلا إن كلَّ وتيرةٍ: تُدلل على نقصٍ في معرفة عموم الطلبة لتلك الأسس؛ على اختلاف: مستويات أدائهم، فئة الجنس، مكان إجراء مكان إجراء الدراسة ، أضف إلى ذلك منهجية البحث، والمؤهل العلمي. ومما يؤكد على ذاك النقص في المعرفة: أن معظم مناقشات الرسائل الجامعية: لا تخلو من ملاحظات ذات صلة بالمقدمة، أو كتابة مشكلة الدراسة؛ فتارة: فقرةٌ لدى مشكلة الدراسة تُنقل إلى المقدمة لتوضيح المشكلة، وخلفيتها. أو تنقل من المقدمة إلى الأدب التربوي. وأخرى أين المستوى العالمي والعربي؟ أو أن يُوصِي المناقشون الطالب بإثراء مقدمة دراسته بنتائج وتوصيات بعض الدراسات ذات الصلة، فضلا عن المؤتمرات،... وما إلى غيرها. ذاك يعنى أن الطالب الباحث حتى آخر لحظات حصوله على الدرجة العلمية؛ **مازال غير مُلِمّ** تماماً بإحدى أهم أسس بناء رسالته. لذا من المهم أن يمتلك هذا الطالب معرفة مسبقة بمهارات الكتابة البحثية؛ ليتمكن من ضَبْطِ نَظْمها. وهو مما يتفق مع نتائج دراسة "ديسموند" (2004) التي أشار إليها إبراهيم (2013)؛ وأكدت على ضرورة امتلاك طلبة الجامعة لمهارات الكتابة الأكاديمية؛ لأنها تزيد من قدراتهم في الإبداع الكتابي. كذلك دراسة جان والنمري (2010)؛ كما أوردها القحطاني (2013): التي أشارت إلى أنّ كثيراً من رسائل الماجستير والأطروحات؛ حتى حِينَ تَصِل مرحلة المناقشة: نجدها تحمل صنوفاً من الأخطاء؛ تُرهق كاهل المناقشين. أضف إلى ذلك؛ توافق تلك النتائج مع نتائج ماغنو (Magno, 2009)؛ فينغهام و هونغسين (Fenghuam, & Hongxin, 2010)، ثم نتائج كل من يَنيان (Yanyan, 2010)، ونِغريتي (Negretti, 2012)؛ التي أسفرت عن علاقة إيجابية بين المعرفة وجَوْدة الكتابة الأكاديمية.

ثانيا: ثبات مستوى الأداء في مختلف المهارات لدى الكاتب؛ وفق المتغيرات ومستويات الأداء: (مرتفع / متوسط / متدن) ؟

حين كشفت النتائج عن ارتفاعٍ في مستوى التذبذب لدى أسلوب الكاتب؛ شابَ كل مستويات الأداء ومتغيراته بين (**يمتلك المهارة حينا**) و (**يفتقرها أحيانا**)؛ بنسبةٍ بلغت 78.64 %؛

حين ظهرت هذه النسبة لمُجمل الرسائل ذاتها التي امتلكت المهارات فعلا؛ كان لزاما عدم التغافل أبدا عن نتيجة كتِلك: **فما سبب كل هذا التذبذب في الأسلوب إذن ... وغياب الهُوية ؟**

صدقا: سؤال يحتاج بحثا جديدا. لكنه؛ يشير إلى مُخرجاتٍ واضحة: لابُد من ذوي العلاقة، والقرار؛ أن يعيدوا النظر فيها. مُخرجات قد تصل بجذورها؛ إلى مناهج التعليم العام ذاته. فمهارات الكتابة البحثية ما هي إلا: مُحَصّلة جهود ومكتسبات تعليم اللغة وتعلمها بدايةً، أضف إلى ذلك عوامل: المعرفة الذاتية، المعرفة الجيدة بمتطلبات المهمة، استخدام استراتيجية مناسبة، الممارَسة، الثقة بالنفس، سعة الاطلاع، انفتاح، مواكَبة. **والأهم: كل ما يدفع الذات داخليا؛ نحو عمليات التأثر والتأثير الإيجابييْن، ... ما يضمن تعلمها المُستدام.**

كما أظهرت النتائج ارتفاع نسبة التذبذب لدى الفئة المتوسطة في امتلاك تلك المهارات؛ إذ بلغت 81.33 % مقارنة بالمستوييْن المرتفع: 75.41 % والمتدني: 55.56 %؛ مما يتفق مع نتائج براون ورفاقها (Brown, et al. , 1982): التي أشارت إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تكون أكثر ثباتاً؛ لدى الأداءين: المرتفع (المُمارِس بانتظام)، والمتدني (غير الممارس)، بينما تتذبذب لدى الأداء المتوسط؛ غير المتمكن من مهارات ما وراء المعرفة.

فهو خلل إذن؛ في توظيف مهارات ما وراء المعرفة " لنظم الكتابة البحثية"؛ انعكس سلبا على ثبات أسلوب الكاتب؛ لدى نسبة مرتفعة من الرسائل. وهذا الخلل: قد يعود أيضاً إلى قصورٍ استخدامِ الطالب لاستراتيجياتٍ مناسبة: تسهم في تنظيم، وإدارة مُجمل أدائه، فضلا عن تقويمه ذاتيا؛ ما يُمكّنه من ضبط تنظيمه الذاتي فوق المعرفي لأداء كتابته البحثية. وهي نتيجةٌ تتفق وما توصل إليه: ماغنو (Magno, 2009)؛ إصفانديارِي، وباناهانْدِه (Esfandiari, & Panahandeh , 2014)، كذلك كل من: رؤوفي، بينانده، ورحماني (Raoofi, Binandeh, & Rahmani, 2017)؛ إذ بينت نتائجهم قوة العلاقة بين استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لـ" تنظيم المعرفة "، والجَوْدة في ضبط أداء الكتابة الأكاديمية.

هذا على مستوى الفرد. أما في المؤسسات المعنية؛ فلعل التقليدية، وغيابَ تخطيطٍ يُواكِب، ثم نقص تدريب الأطراف ذات العلاقة، يسهم في ذاك الخلل. يُضاف إلى ذلك: عوامل مادية، فنية، وكل ما يخصّ تثقيف المجتمع، كذلك القصور في التوظيف الفعال؛ للتقنيات الحديثة، ومراكز مصادر التعلم ...، وغيرها من عناصر منظومتنا البحثية؛ التي تحتاج إلى مزيدٍ من التفعيل.

ثالثا: تقصي مَواطن الضعف في امتلاك مهارات معينة لدى الرسائل التي حصلت على مستوى امتلاك مرتفع لمُجمل المهارات، فضلا عن مَواطن قوة المستويَيْن: (متوسط / متدن)؟

في هذا الشأن؛ تم اشتقاق السؤال أعلاه كي يُستكمل استقصاء واقع توظيف المهارات (المعتمدة)، أضف إليه ما تتبناه هذه الدراسة؛ من تأكيدٍ على تناول الواقع بعيدا عن الذاتية: إذ تهتم بتعرُّف جوانب القوة والضعف لدى كل مستوى؛ بمعزل عن الدرجة التي حصل عليها. وقد تم رصد كلٍّ مما يعرضه الجدول (18)؛ مُرفَقا بتوصيف كل مهارة؛ وفقاً لما يلي:

الجدول (18). مصفوفة لمَواطن قوة المستويين المتوسط والمتدني، ومَعالم ضَعف المستوى المرتفع في امتلاك مهارات نَظْم الكتابة البحثية المعتمدة في هذه الدراسة مع توصيف كل مهارة

<table dir="rtl">
<tr><td></td><td>توصيف المهارات</td><td>1 معرفة إجرائية + سياقية + تفكير التركيز</td><td>2 تفكير التركيز (تلخيص)</td><td>3 تفكير التنظيم (رسم أشكال)</td><td>4 معرفة إجرائية (تراكيب)</td><td>5 تفكير جمع المعلومات</td><td>6 تفكير التركيز+ إجرائية (تراكيب)</td><td>7 تفكير التذكر</td><td>8 تفكير جمع معلومات+ توليد أسئلة</td><td>9 تفكير توليدي</td><td>10 مجموعة من المهارات</td></tr>
<tr><td>1</td><td>مَعالم ضعف المستوى المرتفع</td><td>تركيز كتابة مشكلة الدراسة 1</td><td>تقديم خلاصة للأدب التربوي 2</td><td>مُخططات وأشكال 3</td><td>استخدام وَمضة جمالية 4</td><td>تحويل عناوين إلى أسئلة 5</td><td>توظيف آلية الحذف 6</td><td>توظيف التكرار 7</td><td>إثارة تساؤلات 8</td><td>انفتاحية النص 9</td><td>تفرد الأسلوب 10</td></tr>
</table>

<table dir="rtl">
<tr><td></td><td>توصيف المهارات</td><td colspan="2">1 تفكير تكاملي : تلخيص+ إعادة صياغة + إعادة بناء (تأمل)</td><td>2 تفكير توليدي (تنبؤ)</td><td>3 تفكير التركيز</td><td>4 معرفة مفاهيمية + إجرائية</td><td>5 معرفة سياقية + إدارة معرفة</td><td colspan="2">6 معرفة مفاهيمية</td><td>7 تفكير جمع المعلومات</td></tr>
<tr><td>2</td><td>مَواطن قوة المستوى المتوسط</td><td colspan="2">ربط دون آلية (قص وادمج) 1</td><td>تنبؤ بالنص 2</td><td>التقيد بالبؤرة 3</td><td>إتمام المعنى 4</td><td>حُسن الإقفال باستنتاج 5</td><td colspan="2">--</td><td>فرز عناوين جانبية 7</td></tr>
<tr><td>3</td><td>مَواطن قوة المستوى المتدني</td><td>ربط دون قص وادمج 1</td><td>تفاعل مع غير المباشر 1</td><td>--</td><td>--</td><td>تماسك النص 4</td><td>--</td><td>وضوح الفقرة 6</td><td>وحدة النص 6</td><td>--</td></tr>
</table>

بعد الاطلاع على الجدول (18)، يمكن القول أن تلك النتائج جاءت منطقية إلى حد كبير: في كلٍّ من مَواطن القوة والضعف. فبالنسبة لمَواطن القوة لدى الفئة متدنية المستوى: نلاحظ أنها تتركز في مجال النَّظْم اللغوي؛ تحديدا عند معايير بناء الفقرة. أضف إليه مهارتين لهما صلة مباشرة بتكامل المُكتسبات اللغوية، وبراعة التواصل الكتابي؛ هما: تفاعل الطرح مع الاقتباس غير المباشر. ثم الربط بين الاقتباسات المباشرة وغير المباشرة، مع مخزون المعرفة والأفكار؛ دون آلية (قص وادمج). **وهي فعلا مَعالم قوة لكنها؛** نتيجة متوقّعة، مَردُّها: أن مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في مستوى الماجستير؛ كان التخصص الغالب على تلك الفئة: بواقع (8) رسائل من أصل (9) رسائل؛ ما نسبته 88.89 %؛ مما يُفسر هذا الجزء من الأداء.

أما نقاط القوة الست لدى مُجمل المستوى المتوسط: فلم تتجاوزْ أيضا إطار التوقعات؛ نظراً لخصائص الفئة المستهدفة، وخبراتهم الميدانية، فضلا عن طبيعة التخصص. لكن؛ حين نعلم أن هذه الفئة: هي الأعلى نسبة في تذبذب امتلاك المهارات المعتمدة، لا بد وأن ينتاب المُهتم كثير من القلق؛ رغم أننا نتحدث عن مَواطن قوة. وذلك؛ لأنه حين نستذكر حجم تلك الفئة، نجد أن عدد تلك الرسائل: يبلغ 150 رسالة من أصل 220، ما يمثّل نسبة 68.18 %؛ من مُجمَل الرسائل. فئة ذات حجم لا يُستهان به، ناهيك عن ارتفاع نسبة التذبذب لديها.

نسبة عالية من التذبذب في امتلاك المهارات: قد بلغت 81.33 %، مقابل 77.05 % للمستوى المرتفع، و 55.56 % للمتدني؛ يمكن أن تُردُّ إلى عدة مُسببات، أهمها غياب الهُويّة. كما تشير إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من الأداء، وأن تُعطى مزيدا من الثقة والتحفيز، فضلا عن إتاحة الفرص أمامها للعطاء؛ خاصة وأن أداء (45) من تلك الرسائل: قد حصل على نِسَب أداء: تراوحت بين (71.43، 73.47) %. أي ما يفوق المتوسط العام للأداء؛ البالغ (70.00 %)، كما جاء أداء (22) منها: أقل من المستوى المرتفع بمهارة واحدة فقط؛ ما يعني احتياج هذه الفئة تحديدا إلى الشيء اليسير فقط من الدفع المعنوي؛ كي ترقى إلى المستوى المرتفع، بغض النظر عن احتياجها، وجميع المستويات إلى المعرفة والتدريب.

في السياق ذاته، نلاحظ أن لدى المستوى المرتفع عشرة مَواطن من الضعف: هي أصلاً ضمن مهاراتٍ؛ قد افتَرضت الدراسة الحالية: أن الطالب الباحث لا يمتلك معرفة كافية

عنها، أو على الأقل لم يتدرب عليها ... لكن؛ ما يبعث على القلق حقا أن نقاط الضعف تلك كانت متنوعة، وفق العديد من مستويات التفكير بَدْءاً؛ بتفكير التذكر، ثم تفكير جمع المعلومات، فالتنظيم، والإجراء، أيضا تفكير التركيز ...، من ثَمَّ انتهاء بالتفكير التوليدي.

ذاك يعني خللا في منهجية التفكير أيضا؛ خاصة أن مَواطن الضعف تلك هي أصلا للأداء المرتفع، بل الأهم أنها جاءت في معظمها بِنِسَب مُلفِتة؛ وفقاً لما يلي على التوالي:

(ضعف تفكير التذكر = 78.69 %) (تفكير جمع المعلومات = 49.18 % و 95.08 %)، (تفكير التنظيم = 75.41 %)، (المعرفة الإجرائية (تراكيب) = 85.25 % و 88.52 %)، (تفكير التركيز = 75.41 % ، 81.97 % ، كذلك 85.25 %) ثم (التفكير التوليدي = 75,41 %)؛ انظر الشكل (10) ص71.

مَعالِمُ ضعفٍ عِدة: قد شابت أداء المتميزين من الطلبة، لكن؛ مهما أعطينا لها تفسيرا: تظل من أهم مُخرجات برنامِجَي الماجستير والدكتوراه؛ في قسم المناهج والتدريس لدى الجامعة الأردنية. وهو واقعٌ؛ يستدعي فعلا تجديد النظر في كل ما له صلة بتلك المخرجات؛ حتى وإن تمَّ استحداث مساق خاصّ بها، تحت مُسمّى: "**مهارات النّظْم العلمي**". إلى جانب أدوار مساق "**مهارات البحث العلمي**"؛ ما يختصر على الطالب الباحث كثيرا مما قد يعترضه من معوقات؛ تمس خلاصة مسيرته الأكاديمية في أدق مَهمة توكل إليه. كما يمده بما يحتاجه من معرفةٍ بمتطلبات مَهمة " نَظْم كتابته البحثية"، فضلاً عن كيفية اختيار أنسب الاستراتيجيات؛ لترجمة تلك المعرفة، والتنسيق فيما بينها: على نحو يحقق ما قد تم تحديده من أهداف عامة وخاصة.

فهو خَيارٌ مُختَصَرٌ ذو دلالة: تتبناه هذه الدراسة؛ مع ضرورة التذكير: بأن احتياج الطالب الباحث "للتفكير الاستراتيجي" عند نَظْمه "للكتابة البحثية" في رسالته الجامعية؛ يَعجز عن تلبيته مُجرّد برنامج تدريبي؛ إذ يلزمه الكثير من تراكم المعرفة، والخبرة الممارِسة لــ(المهارات، متطلبات المهمة، إضافة إلى حُسْن اختيار الاستراتيجية المناسبة للتنفيذ،

ناهيك عن احتياجهم الفعلي إلى بث الثقة ودافعية الإنجاز). فهو مساق يساعد الطلبة لدى معظم برامج الدراسات العليا (مستوى البكالوريوس أيضاً)؛ على اكتساب مهارات نَظْم الكتابة البحثية، ثم توظيفها في إنجاز المهام البحثية المطلوبة منهم؛ خلال تدرُّجهم في تلك البرامج؛ من مثل: كتابة الملخصات، والتقارير، كذلك العروض التقديمية، والأوراق البحثية، فَمخُططات المشاريع، من ثَّمَّ الوصول إلى مراحل كتابة رسائلهم وأطروحاتهم الجامعية؛ بما يختصر عليهم الوقت، فضلاً عن كثيرٍ من العثرات والجهد.

كذلك نستذكر أن ذلك يتوافق إلى حد مقنع؛ مع ما أوصى به مَجمع اللغة العربية في فلسطين؛ عند ختام مؤتمره الأول في مدينة "غزة" عام 2014: من ضرورة التركيز على تحسين مهارات اللغة العربية لدى مختلف تخصصات طلبة الماجستير والدكتوراه؛ من خلال استحداث مساقات خاصة.

التوصيات

من باب الأمانة العلمية؛ يتحتم التذكير بأن الدراسة الحالية: قد افترضت بدايةً أن الطالب الباحث: تنقصه المعرفة الكافية بالمهارات التي اعتمدتها "الضَبط التنظيم الذاتي فوق المعرفي"؛ لنَظْم الكتابة البحثية؛ مما يُخلي مسؤوليته إلى حدٍّ ما من أي تقصير في امتلاكها، أو توظيفها.

*** * بمقتضى ذلك، وفي ضَوْء ما تم التوصُّل إليه من نتائج؛ يمكن الخروج بالتوصية الآتية:**

- جِدّية التوجه نحو استحداث مساقٍ جديد؛ تحت مُسمى: "**مهارات النَّظْم العلمي**" في برامج الدراسات العليا؛ بَدْءاً ببرنامِجَي الماجستير والدكتوراه لدى قسم المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية: يعتمد مبدئيا على ما قد استحْدَثَتْهُ هذه الدراسة من مهاراتٍ فوق معرفية؛ "لِنَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية؛ ولما ظَهَر من نتائج دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$): تؤكد على احتياج طلبة الدراسات العليا في قسم المناهج والتدريس؛ (خلفية اللغة العربية) إلى امتلاك مهاراتٍ كتلك. والتي تُسهم بفاعلية في ضَبْط التنظيم الذاتي فوق المعرفي "لِنَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية؛ على أن يكون هذا المساق إجباريا. كما يمكن للطالب أن يأخذ المساق أكثر من مرة حَسْب احتياجه: تكون الأولى فقط؛ إجبارية. مع عدم إغفال مستوى البكالوريوس من هذا التوجه؛ إذ ما تم تناوله من رسائل جامعية يُعد من مخرجات المراحل السابقة، فضلا عن أهمية التأسيس للتفكير الاستراتيجي على مستوى الكتابة البحثية.

المراجـــع

* المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد جمعة أحمد (2013)، برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة لعلاج الأخطاء اللغوية في كتابة البحوث التربوية وتنمية التواصل الإلكتروني لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية / جامعة الملك خالد، **المجلة التربوية الدّولية المتخصصة** ، 2 (6)، 572 - 590.

بحث علمي (2017)، الموسوعة الحرة، **https://ar.wikipedia.org/wiki**، بتاريخ 24/ 12/ 2017.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي (ت 808 هـ- 1377م)، **المقدمة: من كتاب العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم،** الخزانة العامة_ الرباط، رقم 301 ق،مركز الوثائق والمخطوطات ودراسات بلاد الشام في الجامعة الأردنية، (صورة بالميكروفيلم).

بياجيه، جان (1985)، **البنيوية،** ترجمة عارف منيمنة وبشير أوبري، (ط 4)، باريس، بيروت، منشورات عويدات (سلسلة زدني علما).

تعليم التفكير (2003)، الموسوعة الحرة، **https ://ar.wikipedia.org /w / index. php ? title**، تاريخ الدخول: 14 / 10 / 2015.

التفكير فوق المعرفي (2003)، الموسوعة الحرة، **https : // ar.wikipedia.org**، تاريخ الدخول: 14 / 10 / 2015.

حسن، محمد أبو هاشم (2006)، الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، **http: // www.pdffactory.com**، بتاريخ: 24 / 12 / 2017.

الحكمي، أحمد(2015)، نظرية ما وراء المعرفة، **http://www.acofps.com/vb/showthread.php** بتاريخ: 12 / 10 / 2015.

خليفة، أحمد هاشم وأحمد، آمنة عبد القادر (2014)، التحديات الجديدة التي تواجه البحث العلمي في لتعليم العالي في جامعات السودان، **المؤتمر الدولي الأول لتطوير البحث العلمي في التعليم العالي**، عمان، 11-13 آب، 769- 777.

الخوالدة، خالد عبدالله أحمد والربابعة، جعفر كامل والسليم، بشار عبد الله (2012)، درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 1(3)، 73- 87.

الدرابسة، عبدالله (2017)، تحليل المحتوى، **http: // mawdoo3.com**، بتاريخ 26 / 12 / 2017.

رشيد، أزهار هادي (2013)، مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد، (39)، 188– 218.

الرياشي، حمزة عبد الحكم وحسن، علي عبدالعال (2014)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 3 (1)، 119-141.

سلسلة توصيات مؤتمرات اللغة العربية: السّفر الأول، (1436 هـ)، مَجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، مكة المكرمة، **https : // www.m-a-arabia. com / site**، بتاريخ : 22 / 10 / 2016.

العساف، صالح محمد (1989)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، (ط 1)، الرياض: مكتبة العبيكان.

العقلة، إحسان (2015)، أهمية البحث العلمي: فوائد البحث العلمي، **http://awdoo3.com**، بتاريخ 24/ 12/ 2017.

القحطاني، نورة بنت سعد بن سلطان (2013)، المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية /** جامعة القاهرة، 21(4)، 285- 334.

قشطة، أحمد عودة(2008)، **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى الصف الخامس الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

قطامي، يوسف وعرنكي، رغدة(2007)، نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين، (ط1)، عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (2013)، **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، عمّان: دار المسيرة.

القيم، كامل (2007)، المحتوى الإعلامي ومنهج تحليل المضمون (المحتوى)، **http: // www. Ahewar.org/ debat / show.art.asp?aid=89968**، بتاريخ: 24 / 12 / 2017.

كتابة البحث (2017)، الموسوعة الحرة، **https://ar.wikipedia.org/wiki**، بتاريخ 24/ 12/ 2017.

مبادئ ما وراء المعرفة(2013)، الموسوعة الحرة، **https : //ar.wikipedia.org**، تاريخ الدخول: 4 / 4 / 2016.

مَجمع اللغة العربية الأردني (2012)، **سبل النهوض باللغة العربية**، عمّان، الأردن.

مصيقر، عبد الرحمن عبيد (2012)، الدليل المُختصَر في كتابة البحث العلمي؛ مع التركيز على البحوث الميدانية، **http: // acnut.com / v / images / stories / pdf /_5th_2012.pdf**، بتاريخ: 26 / 12 / 2017.

معلوف، لويس (1992)، **المنجد في اللغة والأعلام،** (ط 32)، بيروت: دار المشرق.

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (2010)، **إعلان المؤتمر الخامس لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي،** كوالالمبور، ماليزيا، 19 - 20 تشرين الأول.

النجار، فخري خليل (2007)، **الأسس الفنية للكتابة والتعبير،** (ط 1)، عمّان: مكتبة المجتمع العربي.

نظريات التعلم (2014)، الموسوعة الحرة، **https: // ar. wikipedia. org / wiki /** ، تاريخ الدخول : 4/ 3/ 2017.

نموذج أبعاد التعلم لمارزانو (1990)، **http: //www.physch.net / marzano.htm** ، تاريخ الدخول: 7 / 2 / 2017 .

الهاشمي، عبد الرحمن (2005)، **التعبير: فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه،** (ط 1)، عمّان: دار المناهج.

وسام طلال (2015)، أهمية البحث العلمي للباحث، **http: //mawdoo3.com**، بتاريخ 26/ 12/2017.

* References:

Brown, A. ,Bransford, J., Ferrara, R. and Cmapione , J.(1982), **Learning, Remembering And Understanding**, University of Illinois at Urbana - Champaign Library,Cambridge, Massachusetts.

Chin yeh, H. (2014) , Facilitating Metacognitive Process28ss of Academic Genre-based Writing Using an Online Writing System, **Computer Assisted Language Learning,** 28 (6) , 479- 498.

Esfandiari, A. and Panahandeh, E. (2014), The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy, **Procedia Social and Behavioral Sciences,** (98), 1409 -1416.

Farahian, M. (2015)**,** Assessing EFL Learners' Writing Metacognitive Awareness, **Journal of Language and Linguistic Studies** , 11 (2), 39-51.

Fenghuam, L. and Hongxin, C. (2010), A study of Metacognitive Strategeies - Based Writing Instruction for Voccational Colledge Students, **English Language Teaching,** 3 (3), 136 -144.

Flavell , J. (1971 , 1976 … 1987), Theories of Learning in Educational Psychology, **http : // www. lifecircles-inc .com / Learningtheories / constructivism / flavell.htm,** 27 / 11 / 2015.

Hacker, D. (1996), **Metacognition: Definitions and Emperical Foundations,** The University of Memphis.

Livingston, J. (1997), Metacognition : an overview**, http: // www.gse. Buffalo .edu / Fas /shuell / cep564 / metacog.htm**, 26 / 11 / 2015.

Magno, C. (2009), Reading Strategy, Amount of Writing, Metacognition, Metamemory And Apprehension as Predictors of English Written Proficiency, **Asian EFL Journal**: **Professional Teaching Articles,** Accepted for Publication.

Marzano, R. , Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, S., and Suhor, C. (1988), **Dimensions of Thinking,** A Framework for Curriculum Instruction**:** Alexandria.

Negretti, R. (2012), Metacognition in Student Academic Writing Alongitudinal Study of Metacognitive Awareness and its Relation Task Perception, Self Regulation and Evaluation of Performance, **Written Communication**, 29 (2), 142-179.

Raoofi, S., Binandeh, M. and Rahmani, S. (2017), An Investigation into Writing Strategies and Writing Proficiency of University Students, **Journal of Language Teaching and Research**, 8 (1), 191-198.

Tabrizi, A. and Rjaeea M. (2016), The Effect of Metacognitive and Cognitive Writing Strategies on Iranian Elementary Learners' Writing Achievement, **International Journal of Learning and Development**, 6 (3), 216 - 229.

Yanyan, Z. (2010), Investigating the Role of Metacognitive Knowledge in English Writing, **UKBU Papers in Applied Language Studies,** 14 , 25- 46.

الملاحق

الجامعة الأردنية
كليـــة العلـــوم التربويــــة
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2015/4/7م

٢١/٦/٢٠١٥

الأستاذ الدكتور نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فتقوم الطالبة عزه محمد جميل الساحلي من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس العامة بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان "**تحليل ما وراء المعرفي لمهارات نظم كتابة الرسائل الجامعية في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات**"، وتحتاج إلى الاطلاع على الرسائل الجامعية ذات العلاقة بمجتمع الدراسة .

أرجو التكرم بالموافقة، وأن تأذنوا بمخاطبة مدير وحدة المكتبة العامة لتسهيل مهمة الطالبة المذكورة، علماً بأن مشرفتها هي الأستاذ الدكتورة صفا أمين زيد الكيلاني.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،

/عميد كلية العلوم التربوية
نائب العميد لشؤون الدراسات العليا

أ.د. صالح الرواضية

أ.د. مدير وحدة المكتبة
لتسهيل مهمة الطالبة المذكورة، وحسب الأصول
١٣/٤/٢٠١٦م

نسخة/ كلية العلوم التربوية .

الملحق (2)

قائمة الأساتذة المُحكِّمين

	الاســـــم	الرتبة العلمية	التخصص	موقع العمل
1	أ.د. أحمد الكيلاني	أستاذ	مناهج عامة وأساليب تدريس/ شريعة إسلامية	جامعة العلوم الإسلامية
2	أ.د. حارث عبود	أستاذ	تكنولوجيا تعليم / لغة إنجليزية	الجامعة العربية المفتوحة
3	أ.د. طه الدليمي	أستاذ	مناهج وأساليب تدريس/ لغة عربية	جامعة العلوم الإسلامية
4	أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	أستاذ	مناهج وأساليب تدريس/ لغة عربية	الجامعة الأردنية
5	د. سعيد الهزايمة	أستاذ مشارك	اللغة العربية وآدابها	جامعة أبو ظبي/ العين
6	د. ماجد حرب	أستاذ مشارك	مناهج عامة وأساليب تدريس/ لغة عربية	جامعة الزيتونة
7	د. أحلام اللصاصمة	دكتوراه	مناهج عامة وأساليب تدريس	مدرسة صرفى الأساسية المختلطة / الكرك
8	الأستاذة رانيا الشقاحين	ماجستير	علم نفس تربوي	مدرسة صرفى الأساسية المختلطة / الكرك
9	الأستاذة فريدة الروسان	ماجستير	إدارة تربوية	مدرسة أبو الهول / عمّان

الملحق (3)

أداة الرصد (بطاقة ملاحظة)

بطاقة ملاحظة لرصد توافر المهارات المعتمدة لدى الدراسة الحالية لـ " نَظْم الكتابة البحثية" في الرسائل الجامعية (المُتناوَلة)

1	• مهارات ذات صلة بتفهُّم الأهداف من طَرْح التعبيرات الكتابية:	توافر/ يمتلك		ثبات الامتلاك	
		نعم 1	لا 0	نعم	لا
1	جودة التقديم والتهيئة للموضوع ؛ ما يعكس فهماً مسبقاً لدى الباحث.				
2	كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها على نحو؛ يُميز ما بين خصائص المقدمة والأدب التربوي (تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها).				
3	قوة مسوغات اختيار المشكلة؛ ما ينم عن تعمق الباحث وتقديره لحاجات الحقل.				
4	اشتقاق أسئلة بحثية، أو وضع فرضيات لا تحيد عن أهداف الدراسة.				
5	انتقاء أدلة وبراهين، وسَبْر الحجج بالقياس أو الاستقراء؛ مما يدفع القارئ إلى التأمل في النص.				
6	عَرْض وجهة النظر المغايرة (ما يراه الآخرون) .				
7	حيادية المفردات عند استعراض وجهة النظر الأخرى (موضوعية الباحث).				
8	تفاعل الطرح مع ما يُستدل به من اقتباسات مباشرة ؛ مما يعكس عمق التأمل.				
9	تفاعل الطرح مع الاقتباسات غير مباشرة؛ ما يدلل على فهم الباحث وتأمله.				
10	الإضافة من مخزون الباحث المعرفي ذي الصلة (ربط القديم بالجديد).				
11	الربط بين الاقتباسات ،المخزون المعرفي والأفكار ؛ دون آلية (قص وادْمج).				
12	تقديم خلاصة ذات قيمة للأدب التربوي؛ باختصار المعلومات وترك الأقل أهمية.				
13	تلخيص المعارف أو المجموعات في مصنفات.				
14	المقارنات: تحديد أوجه الشبه أو الاختلاف بين الموجودات (معارف / اتجاهات / حقائق).				
15	تمثيل المعلومات في مُخططاتٍ، أو عرضها في أشكال.				
16	بناء الاستنتاجات والمناقشة في ضَوْء الأهداف والأفكار المسبقة، والنتائج.				
17	مراعاة مستجدات التخصص: (حداثة المفاهيم، ومواكبة المصطلحات).				
18	مراعاة المستقبلية في اختيار المشكلة (مخرجاتها مدخلات لدراسات لاحقة).				

	المهـــــــارات :	تتوافر/ يمتلك		ثبات الامتلاك	
		نعم	لا	نعم	لا
2	مهارات ذات صلةٍ بمعايير الجَوْدة في عرض الأفكار :	1	0		
19	وضوح بؤرة التركيز (القضية قيد الطرح).				
20	التقيد بكل ما له صلة بتلك البؤرة فقط.				
21	التسلسل المنطقي للأفكار.				
22	إتمام المعنى: (حُسْن إقفال المعنى عند نهاية كل فقرة برابط يصله بالفقرة اللاحقة) .				
23	حُسن الإقفال باستنتاج مناسب.				
24	حضور توجهات الباحث.				
3	مهارات كتابية ذات صلةٍ بمعايير النَّظْم اللغويِ:				
	• أولاً : مهارات ذات علاقة ببناء الجملة :				
25	استخدام النكرات والمعارف في بناء الجملة: (تطعيم).				
26	التنويع في تصريف الكلمات بين أسماء وأفعال في بناء الجملة.				
27	التنوع في استخدام أدوات الربط بين الكلمات؛ داخل الجملة.				
28	استخدام الوَمْضة الدلالية: (تركيب موجز لامع؛ يثير الانتباه في مفهومه أو معناه الدلالي).				
29	استخدام الومضة الجمالية : (تركيب لغوي أو مفردة لافتة تضيف رونقاً لجمالية العرض).				
30	التوازن في استخدام: (ومضة دلالية / ومضة جمالية / أو الدمج بينهما) .				
	• ثانياً : مهارات ذات صلة بهندسة الفقرات (شكلا ومضمونا) :				
31	**<u>الالتزام بمعايير جَوْدة الفقرات ؛ من حيث :</u>** * أ - وضوح الفقرات.				
32	* ب - وحدة النص.				
33	* ج - التماسك.				
34	فرز عناوين جانبية: تنظم سياق النص.				
35	تحويل بعض العناوين إلى أسئلة.				
36	التنوع في حضور الجمل الاسمية والفعلية خلال الفقرات: (تناسب التوزيع الكمي) .				
37	استخدام أدوات ربط متنوعة داخل الفقرات: (لا نمطية).				
38	التنويع في استخدام أدوات الربط بين الفقرات: (لا نمطية).				
39	توظيف آلية الحذف لـ ... (حروفِ عطفٍ، أو بعض الروابط)؛ دون إخلال بالمعنى.				

	• ثالثاً : مهارات ذات صلة ؛ بمتانة الأسلوب وآلياته :	توافر/ يمتلك		ثبات الامتلاك	
		نعم 1	لا 0	نعم	لا
40	تهيئة القارئ على نحو يجعله يتنبأ بالنص.				
41	توظيف عبارات مفتاحية أساسية.				
42	التدرج في تأسيس الرأي وبنائه.				
43	اعتماد الحجج عند: (تسويغ أو تفنيد) رأي ما .				
44	توظيف التكرار؛ بما يثبّت المعنى: (تكرار لفظي، أو مفردات داعمة مثلاً).				
45	استخدام المعادلات الدلالية: (توكيد المعنى في قوالب متكافئة؛ تتنوع ما بين تراكيب وجمل).				
46	إثارة تساؤلات تعمق الطرح (خلال المتن).				
47	التلاؤم بين تصميم الأسلوب ومنهجية البحث (سردي، وصفي، أو تحليل عملية).				
48	انفتاحية النص: (ترك تساؤلات مفتوحة؛ تثير عمليات التأمل ما بعد الطرح).				
49	التفرد في أسلوب الباحث الخاص وهُويته اللغوية ؛ من مثل: (الاستقلالية في العرض / روائية الباحث، ... وغيرها).				

الملحق (4)

رَصْد مهارات ما وراء المعرفة المعتمدة " لِنَظْم الكتابة البحثية " في الرسائل الجامعية لدى متن الأطروحة الحالية: (مثال تطبيقي)

1	مهارات ذات صلة بتفهم الأهداف من طرح التعبيرات الكتابية:	المثال رصد المهــارة	الصفحة
1	جودة التقديم والتهيئة للموضوع؛ ما يعكس فهماً مسبقاً لدى الباحث.	مفردات مُركّزة، تسلسل خطوات، إضاءة سريعة على الموضوع ...	1
2	كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها على نحو؛ يميز ما بين خصائص المقدمة والأدب التربوي (تركيز كتابة مشكلة الدراسة وخلفيتها).	ما تتضمنه المقدمة من نتائج بحوث، وتوصيات مؤتمرات. فضلا عن مراعاة التدرج من العالمي فالإقليمي، والعربي، ثم محليا، مع ربطها بمشكلة الدراسة (المخروط المقلوب).	6 -1
3	قوة مسوغات اختيار المشكلة ؛ ما ينم عن تعمق الباحث وتقديره لحاجات الحقل.	المقدمة + مشكلة الدراسة وأهميتها.	(7- 1) 9+
4	اشتقاق أسئلة بحثية، أو وضع فرضيات لا تحيد عن أهداف الدراسة.	الفصل الأول.	8-7
5	انتقاء أدلة وبراهين ، وسَبْر الحجج بالقياس أو الاستقراء ؛ مما يدفع القارئ إلى التأمل في النص.	سياق مشكلة الدراسة وخلفيتها + المناقشة.	-
6	عَرْض وجهة النظر المغايرة (ما يراه الآخرون) .	ما يراه العساف (1989)، والدرابسة (2017).	85
7	حيادية المفردات عند استعراض وجهة النظر الأخرى (موضوعية الباحث).	فقرة 1 (كما يبدو) + فقرة العلاقة بين التفكير واللغة.	16 + 22
8	تفاعل الطرح مع ما يُستدل به من اقتباسات مباشرة ؛ مما يعكس عمق التأمل.	فقرة: الكتابة واللغة: (فإن كان التفكير...في الصحف).	23+22
9	تفاعل الطرح مع الاقتباسات غير مباشرة؛ ما يدلل على فهم الباحث وتأمله.	توصيف ما وراء المعرفة لقطامي، ... وغيرها.	26
10	الإضافة من مخزون الباحث المعرفي ذي الصلة (ربط القديم بالجديد).	فقرة : مهارات الكتابة البحثية: (بدايةً؛ لعل من أهم الأدوات... إلى وبنائه) + فقرة: (كتابة بحثية) .	25
11	الربط بين الاقتباسات ،المخزون المعرفي والأفكار؛ دون آلية (قص ولصق).	الفقرات : (1+2) + (1- 4) .	3 + 2
12	تقديم خلاصة ذات قيمة للأدب التربوي؛ باختصار المعارف وترك الأقل أهمية.	العلاقة بين التفكير واللغة.	22
13	تلخيص المعارف أو المجموعات في مصنفات.	خصائص المفكر ما وراء المعرفي + معوقات التفكير.	31+21 32+
14	المقارنات : تحديد أوجه الشبه ، أو الاختلاف بين الموجودات: (معارف / اتجاهات / حقائق).	مهارات ما وراء المعرفة بين المعرفيين والسلوكيين الجُدد.	20+19
15	تمثيل المعلومات في مُخططاتٍ، أو عرضها في أشكال.	أشكال من: (الأدب التربوي+ نتائج الدراسة + المناقشة).	29 -21 76 -52
16	بناء الاستنتاجات والمناقشة في ضَوْء الأهداف والأفكار المسبقة ، والنتائج.	سياق المناقشة، وربطها بالأهداف.	-
17	مراعاة مستجدات التخصص : (حداثة المفاهيم ، ومواكبة المصطلحات).	ابستمولوجيا : (النظرية المعرفية) + صناعة التفكير+ ضبط الأداء + (موثوقية النتائج = الثبات).	14 +18 + 44
18	مراعاة المستقبلية في اختيار المشكلة (مخرجاتها مدخلات لدراسات لاحقة).	(التوصيات) : التوصية باستحداث مساق جديد.	92

2	مهارات ذات صلةٍ بمعايير الجَوْدة في عرض الأفكار:		
	المهـــــــــارات :	المثال / رصد المهارة	الصفحة
19	وضوح بؤرة التركيز (القضية قيد الطرح).	مهارات ما وراء المعرفة لنظم الكتابة البحثية.	-
20	التقيد بكل ما له صلة بتلك البؤرة فقط .	السياق.	-
21	التسلسل المنطقي للأفكار.	تدرّج من التفكير، إلى العلاقة بين التفكير واللغة ، ثم علاقة الكتابة باللغة... من ثَمَّ الكتابة البحثية...، وغيرها.	21- 25
22	إتمام المعنى : (حُسْن إقفال المعنى عند نهاية كل فقرة برابط يصله بالفقرة اللاحقة).	عبارات الربط بين الفقرات؛ فقرة 3: (...وتحقيقاً لتلك المتطلبات) بعد (متطلبات عصرٍ) نهاية فقرة 2، ... إلخ.	1- 91 4
23	حُسن الإقفال باستنتاج مناسب.	- فقرة 2 : (فنجده من التسمية ذاتها ...) + - الفقرة: (رغم تباين ما سبق من توجهات... نجدها تتفق (كما يبدو) ...).	1 + 16
24	حضور توجهات الباحث.	وهو ما تُرجّحُه الدراسة الحالية +أدوار الأستاذ والطالب.	22 + 32- 34
3	مهارات كتابية ذات صلةٍ بمعايير النَّظْم اللغوي :		
	• أولاً : مهارات ذات علاقة ببناء الجملة :	المثال / رصد المهارة	الصفحة
25	استخدام النكرات والمعارف في بناء الجملة : (تطعيم).	لا نمطية في توظيف النكرات أو المعارف: السياق.	-
26	التنويع في تصريف الكلمات بين أسماء وأفعال في بناء الجملة.	تراكيب متنوعة داخل الجُمل بنوعيها : السياق.	-
27	التنوع في استخدام أدوات الربط بين الكلمات داخل الجملة.	تنوع: حروف العطف والجَرّ، الروابط ... وغيرها.	-
28	استخدام الوَمْضة الدلالية : (تركيب موجز لامع؛ يثير الانتباه في مفهومه أو معناه الدلالي).	فقرة الكتابة واللغة: توأم للغة + عمودها الفقري. الفقرة 2 : (بَوْصلة يتنامى تأثيرها) .	22 + 27
29	استخدام الومضة الجمالية : (تركيب لغوي، أو مفردة لافتة؛ تضيف رونقاً لجمالية العرض).	تجديد النظر في أعمدة صناعة الكتابة البحثية (دمج الومضة الجمالية مع ومضة دلالية).	10
30	التوازن في استخدام : (ومضة دلالية / ومضة جمالية / أو الدمج بينهما) .	توظيفها لا يتجاوز 3 مواقع في الصفحة: أعلى، وسط، أسفل الصفحة.	10+22
	• ثانياً : مهارات ذات صلة بهندسة الفقرات (شكلا ومضمونا) :		
31	**الالتزام بمعايير جَوْدة الفقرات ؛ من حيث :** * أ - وضوح الفقرات.	المثال / رصد المهارة — تجنُّب المفردات المعقدة، والغريبة ... (لا تحتاج معجما).	الصفحة — -
32	* ب - وحدة النص	تختص كل فقرة بفكرة محورية محددة.	-
33	* ج - التماسك.	الترابط بين كلٍّ من : المفردات، الجمل ،والفقرات.	-
34	فرز عناوين جانبية : تنظم سياق النص.	الفصل الثاني: (الإطار النظري).	13-41
35	تحويل بعض العناوين إلى أسئلة.	- بالتالي ما الخصائص التي يتميز بها المفكر ... ؟ + لكن؛ ما العلاقة بين التفكير واللغة ؟	21 + 22
36	التنوع في حضور الجمل الاسمية والفعلية خلال الفقرات: (تناسب التوزيع الكمي).	السياق: ليس بالضرورة تساوي العدد؛ المهم التنوع.	-
37	استخدام أدوات ربط متنوعة داخل الفقرات : (لا نمطية) .	كذلك، من ثَمَّ، ثم، فضلا عن، أضف إلى ذلك، أيضا، كما، ناهيك عن، في حين، بينما...، إلخ .	-
38	التنويع في استخدام أدوات الربط بـبين الفقرات : (لا نمطية).	الروابط في بداية الفقرات؛ قد تنوعت أيضا.	-
39	توظيف آلية الحذف لـ ... (حروفِ عطفٍ ، أو بعض الروابط) ؛ دون إخلال بالمعنى.	الفقرة الأولى: (دأب الإنسان منذ الأزل ... من ثَمَّ يستمر بحثا) ، ... وما شابه ذلك خلال عموم المتن.	1

	• ثالثاً : مهارات ذات صلة ؛ بمتانة الأسلوب وآلياته :	المثال / رصد المهارة	الصفحة
40	تهيئة القارئ على نحو يجعله يتنبأ بالنص.	الفقرة الأولى: دَأَبَ الإنسان... حتى جماعات.	1
41	توظيف عبارات مفتاحية أساسية.	مهارات ما وراء المعرفة، نَظم الكتابة البحثية، ضبط التنظيم فوق المعرفي(ما وراء المعرفي).	25 + 3 30
42	التدرج في تأسيس الرأي وبنائه.	توجيه الذهن نحو استحداث مساق " مهارات النَّظْم العلمي" : بَدءا من ص32 ، مرورا بالمناقشة ... وصولاً إلى " التوصية".	32 - إلى التوصيات
43	اعتماد الحجج عند: (تسويغ أو تفنيد) رأي ما.	مثلا: آراء العلماء والخبراء؛ عند المناقشة.	91 - 73
44	توظيف التكرار؛ بما يثبّت المعنى : (تكرار لفظي أو مفردات داعمة مثلاً).	- فقرة: مساق إجباري ...، مع فقرة : معالم ضعف عدة ...؛ وذلك عند إقفال المناقشة (تثبيتاً للمعنى عند ختام مَتن الأطروحة).	79 + 90
45	استخدام المعادلات الدلالية : (توكيد المعنى في قوالب متكافئة ؛ تتنوع ما بين تراكيب وجمل).	- الفقرة: خلاصة القول؛ متكافئة مع فقرة: بيان لغة... إلى: ثُمَّ يُنفّذ). - كذلك مثلا : التكافؤ بين عناوين جداول مربع كاي χ^2 (12 - 14).	31 + 34 66 - 64
46	إثارة تساؤلات تعمق الطرح (خلال المتن).	في المحصلة : كيف نتمكن من تفعيل ...؟	25
47	التلاؤم بين تصميم الأسلوب ومنهجية البحث (سردي، وصفي، أو تحليل عملية).	سياق المتن؛ فالأسلوب وصفي يعكس الواقع.	-
48	انفتاحية النص : (ترك تساؤلات مفتوحة تثير عمليات التأمل ما بعد الطرح).	الفقرة الثالثة: لكن؛ هل يفي؟... من المسؤول؟	3
49	التفرد في أسلوب الباحث الخاص وهُويته اللغوية ؛ من مثل : (الاستقلالية في العرض / روائية الباحث ...) .	وضوح هُوية الأسلوب + روائية الباحث + استقلالية وجُرأة في العرض؛ وفق الضوابط.	-

المُلحق

(5)

شواهد نمطية التوظيف

ص (110 - 175)

الشاهد 1
م

الفصل الأول

خلفية الدراسة

يعرض هذا الفصل القضايا التي تناولها الأدب التربـوي، والمتعلقـة بموضـوع الدراسـة الحالية، التي تهدف إلى ــــــــــــــــــــــــــ

ــــــــــ

مفهوم الإملاء لغة واصطلاحا

أ- لغة

تشير مادة (ملل) إلى: أملّ الشيء: قاله فكُتِب، وأملاه كأملّه، ويقال: أمللت الكتاب، وأمليته، إذا ألقيته على الكاتب ليكتبه (ابن منظور،١٩٩٠: ٦٣١). وأملّ عليه بمعنى أملى، والأولى لغة أهل الحجاز وبني أسد والثانية لغة بني تميم وقيس، ونزل القرآن باللغتين فقال عز وجل: (فليُمْلِل وليُّه بالعدل) (البقرة: ٢٨٢)، وقال أيضا: (فهي تُملى عليه بكرة وأصيلا) (الفرقان: ٥) (الأزهري، ٢٠٠١: ٣٤٥٢؛ الفارابي، ١٩٩٩: ١٤٨٨).

ب- اصطلاحا

يعرف الإملاء بأنه: "التدريب على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ" (الركابي، 1980، 160). ويعرف أيضا بأنه: "فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرعية وضعها علماء العربية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩٠، ٣٢).

ويعرف الإملاء بأنه: "الكتابة الصحيحة في المواقف الطبيعية، كتابة خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة في اللغة التي تدرس (عبده،1990، 29). كما يعرف بأنه: "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة(البجّة،2000، ٤٣١).

يلاحظ من التعريفات السابقة لمصطلح الإملاء، اتفاقها على أنه علم تعرف به أصول الكتابة الصحيحة للكلمات من خلال قواعد خاصة يقي اتباعها من الوقوع في الخطأ الكتابي.

1
ب

أهمية الإملاء

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للتلميذ بوساطتها أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وأن يسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع. وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة (خاطر وآخرون، 1998، ٢٧٧).

الإملاء أحد دعامات تعلم التعبير الكتابي، كما أنه سيلة هامة للقراءة الصحيحة. وتأتي أهمية الإملاء من أن فروع اللغة العربية كلها تعتمد عليه، إضافة إلى العلاقة العضوية الوثيقة بينه وبين مواد المعرفة الأخرى (السيد،1998)، فإذا كانت الجوانب الصرفية والنحوية تعد الضابط لصحة الكتابة من حيث الإعراب والاشتقاق، فإن الإملاء هو الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الرسم الخطي (البجة، 2001)، كما أنه يحفظ الإنسان من الخطأ واللحن، وزيادة على ذلك، معرفة الأفصح في الكتابة وذلك لأنها نائبة عن التكلم (الهوريني، 2001، 32).

أهداف تدريس الإملاء

لتدريس الإملاء أهداف تربوية عديدة، منها:

١- تربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة كما في الإملاء المنقول وهو ضرب من النسخ الموجه الذي يتم بإشراف المعلم وتوجيهه، ويعني نقل الطلبة القطعة من كتاب القراءة، أو عن اللوح، أو عن بطاقة كبيرة، والأصل فيه أن يكون من قطعة سبق للطالب قراءتها (البجّة،2000، 432).

٢- تربية الأذن بتعويد الطالب حسن الاستماع وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف.

٣- تربية اليد بتمرين عضلاتها على إمساك القلم وضبط الأصابع، وتنظيم حركاتها.

ومنها ما يتصل بالأغراض التعليمية، ذلك مثل :

١- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مطابقا للأصول الفنية التي تضبط نظم الكتابة أحرفا وكلمات.

٢- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية: كرسم الكلمات المهموزة، أو المختومة بألف لينة، أو الكلمات التي تتضمن بعض الحروف القريبة أصواتها من أصوات

2
م

القراءة :

القراءة مصدر للفعل قرأ ، ولقد كانت فاتحة الرسالة الاسلامية قولة تعالى: (اقرأ باسم ربك الذي خلق) سورة العلق آية "١" ؛ والقراءة المقصودة هنا امعان النظر في المقروء، والتأمل، والتروي، والأناة، والدقة، والتفحص، حتى يفهم الانسان نفسة وبيئتة والكون والحياة.

وتعرف القراءة بأنها الاستيعاب، فهي نظام عقلي، وفسيولوجي، يشتمل على ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده (السيد، ١٩٨٨). وهي عملية تفاعل بين القارئ والرموز ذات الدلالات المعروفة بما يؤدي إلى فهمه وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي ونفسي وعاطفي نحو ما قرأ، ليوظف القارئ ما فهمه في حياته(محجوب، ١٩٨٦). وهي عملية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني (يونس، ١٩٧٧).

وتعتبر القراءة عملية تفكير نشطة يستعمل فيها أساليب خاصة لبناء معانٍ فهي عملية تفكير ناقد(Smith, 1987). وهي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الانسان بمشكلة من المشكلات، ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير. ويجب أن يقوم تعليم القراءة على أبعاد أربعة هي: التعرف والنطق، والفهم والنقد، والموازنة ثم حل المشكلات (خاطر؛ وغرازي؛ وشحاته؛ ١٩٩٠).

أما القراءة الصامتة فقد عرفها كثير من الباحثين والمؤلفين في حقل التربية بتعريفات مختلفة. فالقراءة الصامتة هي القراءة الحقه والمقصودة من قولنا: قراءة (عبده، ١٩٩٠). وهي قراءة بالعين ومن خلالها يدرك القارئ المعنى المقصود دون النطق أو الهمس، باستخدام

2

ب

٣

مهارات عقلية تتطلبها القراءة الصامتة ومن خلالها يدرك القارئ المعنى المقصود دون النطق أو الهمس (عبد المجيد، ١٩٨٦). وهي عملية معقدة تتشابك فيها المهارات المتنوعة في مستويات الاستيعاب المختلفة وصولا إلى الاستيعاب الكلي للمقروء (الأسعد والسعدي، ١٩٨٩). وهي قراءة الطالب بهدوء، من غير تحريك شفتيه، ودون إظهار صوته، قراءة مضبوطة تهدف إلى الاستيعاب الكلي للمقروء (الطواها، ١٩٩٥). ومن أهم أهداف القراءة في المرحلة الاعدادية (الأساسية العليا) أن يقرأ التلميذ قراءة صحيحة هادفة يتوافر فيها عنصرا السرعة المناسبة، والفهم الصحيح، مع التدرج فيها تبعا لإطراد النمو اللغوي، وأن يقدر على التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية فيما يقرا (الجمبلاطي ، ١٩٧٥).

وتقوم القراءة الصامتة على مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية، والتربوية، والفسيولوجية وهي:

١-موافقة شعور النفس نحو الهدوء والتأمل.

٢-احترام شعور الآخرين في عدم الازعاج.

٣-اراحة أعضاء النطق.

٤-التركيز على الموضوع نفسه مع أعمال العقل فيه.

٥-قيامها على الفهم والاستيعاب للمقروء

٦-مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من حيث السرعة في القراءة.

وللقراءة الصامتة ركنان أساسيان هما: السرعة، والفهم السليم للمعنى، ولها دور كبير في الإعانة على الفهم والاستيعاب السليم للمقروء، وفي التعلم الذاتي، واحترام فردية الانسان، وحريته، وحاجاته، وفي التحصيل في الاستيعاب القرائي لجميع المواد الدراسية، ومن أبرز مهارات القراءة الصامتة :-

١-معرفة معنى الكلمة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدّمة :

يعرض هذا الفصل أثر ـــــــــــــــــــــــــــــــــ ـــ ؛ بهدف إيقاف القارئ على الأساس الذي قامت عليه هذه الدراسة ، ومن ثمّ ينتقل به إلى التعرّف إلى معنى الاستيعاب ومستوياته واستراتيجيّاته . ولضمان قراءة واعية تقوم على أساس الفهم أضافت الباحثة تفصيلا مبسّطا عن أهمّ القواعد التي على معلمي اللغة مراعاتها عند تدريس أيّ نص قرائي . وأخيرا يتطرق إلى أسئلة الدراسة ، وأهمّيتها ، ومحدّداتها والتعريفات الإجرائيّة المستخدمة فيها .

القراءة :

تعد القراءة مهارة من المهارات اللغوية الضرورية التي تزود القارئ بما يحتاجه من معلومات ؛ لهذا فهي تمثل جوهر العملية التعليمية التعلمية .

ولأهمية القراءة ودورها الفعال في التعلم ؛ كان من الجدير توضيح مفهومها ؛ فهي عملية عقلية تتطلب من القارئ توظيف خبرته السابقة أثناء القراءة ؛ ليتمكن من استيعاب النص .(Smith, ١٩٨٥)

ولما كانت القراءة الاستيعابية تتطلب تفعيل معرفة القارئ السابقة ؛ كان التعريف بمفهوم الخبرة السابقة أمرا مهما ؛ للوقوف على الدور الذي تسهم فيه الخبرة في العملية القرائية .

الخبرة السابقة :

يستخدم جان بياجيه مفهوم المخطّط في تفسيره للنمو المعرفي ويقصد به كما عرفه قطامي(٢٠٠٠) : (البناء المعرفي العام الذي يوظّف في عمليّة الاستيعاب، ويقوم باختيار المعلومات وتنظيمها في إطار متكامل ذي معنى) . وتكمن أهمّية المخطّطات في أنها تساعد الفرد في معرفة الأفكار الرئيسة

4

- ٤ -

التربوي يخالف ذلك ، فالكتاب المدرسي ليس الوسيلة الوحيدة للتعليم (جرادات ، ١٩٨٦) .

وقد أجمل سعيد وعمار (١٩٩٦) ، أهمية الكتاب المدرسي في عدد من الجوانب ، منها :

أ – تحقيق أهداف المجتمع:

يعدّ الكتاب المدرسي أداة مهمة يعوّل عليها المجتمع في إعداد أفراده وبناء شخصياتهم في ضوء الأهداف العامة للمجتمع ، ووفق سياسته العليا وخططه المتعددة لشؤون التعليم .

ب – مصدر للتخطيط:

يعدّ الكتاب المدرسي مصدراً يستخدمه المعلم في التخطيط لعمله ، فهو يمثل الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه ويتصرف في حدوده ، ويرسم استراتيجيته للفصل الدراسي أو للعام بأكمله ، وكذلك للحصة في حدود ما يضم من موضوعات وأنشطة وتجارب .

ج – مادة للتدريس:

يقدّم الكتاب المدرسي للمعلم مادة يعتمد عليها في تدريسه ، ويحدد له القدر الذي يعطيه لتلاميذه .

د – مرجع للطالب:

وهو مرجع للطالب يعود إليه إذا خلا إلى نفسه ، أو أراد الاستذكار وحده ، أو الاستعداد للاختبار ، أو مراجعة قضية درسها . كما يقدم للطالب المعلومات والأفكار التي تكون أساساً للحكم على مستواه التحصيلي .

هـ - تنمية التعلم الذاتي :

فوجود الكتاب المدرسي يقلل من اعتماد الطالب على المعلم ، ويحدّ من اتخاذ المعلم مصدراً أوّل للتعليم ، أو محوراً لاكتساب المعلومات والخبرات .

و – منهج للتفكير :

يكسب الكتاب المدرسي الطالب عادات التفكير والاستنباط ، وطريقة حلّ المشكلات ، ومواجهة المواقف ويكسبه مهارة التحليل والربط والاستنتاج وتكوين

5

٤

طرق تدريس النحو العربي :

أن التنوع في طرق تدريس قواعد اللغة العربية يعد أمراً ضروريا فلا يعتمد المعلم الناجح على طريقة واحدة في التدريس، تتمثل بضرب الأمثلة وتحفيظ القواعد واستظهارها وكتابتها على السبورة، وهنا يأتي دور المعلم ليس المقلد في اختيار طرقاً تدريسية تتلاءم مع الموقف التعليمي والطلبة الذين يجلسون أمامه، كما أن استخدام وسائل تعليمية معينة للدرس تجعل الدرس أكثر متعة للطالب وللمعلم في وقت واحد، والحاسوب من الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس النحو حيث يمكن للطلبة أن يتعلموا بأنفسهم حيث يستطيعوا تعديل الجمل واختيار الكلمات المناسبة وضبطها بالحركات المناسبة لها من الضم والكسر والجر وغيرها. ويرافق كل خطوة يقوم بها المتعلم عملية التقويم و تصويب الأخطاء والتعزيز على الإجابة (الهاشمي ١٩٨٤).

طريقة المحاضرة:

وتسمى بالطريقة الإلقائية لأن المعلم يمضي وقته في الحصة وهو يلقي الدرس، والمتعلم يكون مستمعاً في اغلب الأحيان وناقلاً للمعلومات، فهو وعاء يصب فيه المعرفة، ويعتمد أسلوب المحاضرة على الاتصال الشفوي بين شخص واحد ومجموعة من الأشخاص، وعملية الاتصال تكون من جانب واحد، وللمحاضرة ميزات منها : توفير الوقت ، وشرح الكثير من أمور الحياة، ومن عيوبها أن المتعلم وهو الأساس في العملية التعليمية يكون متلقياً ويصبح المعلم هو المحور بدلاً من المتعلم (مرعي، ١٩٩٣).

طريقة هربارت، وهي تقوم على خطوات التدريس الخمس وهي كما يلي:

- التمهيد: وتتوقف على نوع الأمثلة في حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة، ويكون التمهيد بأسئلة من المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة، يمهد لها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة وتعرض القطعة على السبورة ويطلب من الطلبة قراءتها قراءة صامتة ثم يناقشون المعنى العام للقطعة ..
- عرض الأمثلة: تدون الأمثلة على الجانب الأيمن من السبورة في وضع رأسي، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة وتضبط أواخرها وتشرح معانيها بشكل مختصر.

6
م

- ٢ -

ومن هنا كانت فروع اللغة روافد تصبّ في مجرى التعبير ، الذي يحقق الفرد من خلال إجادته الهدف النهائيّ لتعليم اللغة ، والمتمثل في خلق القدرة التعبيرية السّليمة المؤثرة لدى الطالب ،/فيندفع إلى أن يفكر تفكيراً واضحاً فيما يعرض له من مواقف ومشكلات بأسلوب سليم ، متكامل ، واضح العبارة ، حسن التنظيم .

ويمكن القول بأن أهمية التعبير تتمثل في :

١ - أنه وسيلة الاتصال مع الآخرين ، وأداة تعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد .

٢ - أنه الغاية من دراسة اللغة ، وغيره من فروع اللغة وسائلٌ مساعدةٌ تعمل بشكل متكامل للوصول إليه .

٣ - تنمية قدرة الفرد على حل المشكلات الاجتماعية والفردية عن طريق تبادل الخبرات ، والتوظيف الفعال للخبرات السّابقة .

٤ - تعزيز ثقة الفرد بنفسه ، مما يزيد من قدرته على إمتاع نفسه وإمتاع الآخرين من خلال تحقيق الأهداف المرجوّة.

ينقسم التعبير من حيث الطريقة إلى نوعين هما : -

١ - **التعبير الشّفهيّ** : هو ما يعرف باسم المحادثة ويتم عن طريق التخاطب الشفوي (مِقلد ، ١٩٨٩) .

وتبدو أهميته في أنّه أداة الاتصال السّريع بين الفرد وغيره ، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة (إبراهيم ، ١٩٧٨) .

وحدّد مقلد (١٩٨٩) مشكلات التعبير الشّفهي في الميدان المدرسيّ بمخالفة النطق لقوانين اللغة ، والنحو العربيّ ، وضحالة الأفكار وتفككها ، وضعف الثّروة اللغوية ، والتوقف والانقطاع عن الكلام ، والخجل والوجل ، والعجز عن مواجهة المواقف الكلامية والارتجال .

6

ب

أ ـ **التعبير الكتابي :** هو عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابيّ (العلي ، ١٩٩٨) .

والتعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغويّ ، لأنه وسيلة من وسائل الإتصال بين الأفــراد ، وتسهيل عملية التفكير ، والتعبير عن النفس ، وأداة الحفاظ على ثقافة الإنسان وتراثه ، والافادة من نتاج العقل الانسانيّ ، ونقله وتطوره (الملاّ ومطاوعة ، ١٩٩٧) .

وينقسم التعبير من حيث وظيفته سواء أكانَ شفوياً أم كتابياً إلى نوعين هما :

١ـ **التعبير الوظيفيّ :** هو التعبير الذي يحقق اتصال الناس فيما بينهم ، لتنظيم حياتهم ، وقضاء حاجاتهم ، مثل كتابة الرسائل والبرقيات ومحاضر الاجتماعات وملء الاستمارات وكتابة المذكرات والنشرات والتقارير (شحاته ، ١٩٩٦) .

٢ ـ **التعبير الإبداعي :** هو التعبير الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوبٍ أدبيٍّ عالٍ ، ويقصد بها التأثيرُ في نفوس القارئين والسامعين بحيث تصل درجة انفعالهم إلى مستوى يكادُ يقتربُ من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار (جابر ، ١٩٩١) .

وتدريس الكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للطالب للتعبير عن مشاعره وعواطفه وانطباعاته تجاه ما يحدث في العالم الذي يعيش فيه ، ويساعد هذا النوع من التعبير على ظهور الميــول الأدبية ، واكتشاف ما لدى الطلبة من مواهب أدبية تتطلب التخطيط الجيّد ، لتوفير فرص تســاعد على صقلها وتنميتها وتطويرها من خلال التدريب والتشجيع المستمرين .

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكلّ إنسان في المجتمع ، فعن طريق التعبير الوظيفيّ يستطيع الفرد تحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية ، وعن طريق التعبير الإبداعي يستطيع الفرد أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته (إبراهيم ، ١٩٧٨) ، (يونس ، ١٩٨١) .

ويهدف تعليم التعبير إلى :

١ ـ تمكين الطلبة من التعبير عن أنفسهم ، أو عما يشاهدونه أو يتفاعلون معه بعبارة سليمة صحيحة .

٢ ـ توظيف الطلبة لما يمتلكونه من مفردات وتراكيب منوّعة في حديثهم وكتاباتهم.

7

م

ونظام أبنية الكلام؛ يساعد على تأليف الجمل تأليفا صحيحا, ويساعد على إجراء الإعراب عليها بصورة مستقيمة, كما يساعد على صوغ الكلم صياغة صحيحة(أبو الهيجاء, ٢٠٠١).

وعرفت القواعد بأنها مجموعة من الضوابط المأخوذة من القـرآن الكـريم, والحـديث الشريف, ومن لغة العرب أصحاب السليقة اللغوية السليمة, والتي يحكم بها على صـحة اللغـة. وعرف علم النحو والصرف بأنه: العلم الذي يختص بضبط الاستخدام اللغوي الصحيح لأبنيـة المفردات, وأبنية الجمل وتراكيبها(طقاطق, ٢٠٠٠). "كما عرفت القواعد بأنها نظـام يخـتص بضبط الألفاظ بحركات أصلية وفرعية, وذلك ضمن أصول وقواعد مقررة؛ لتدل هـذه الألفـاظ على المعاني المرادة. والمفهوم الحديث لقواعد اللغة العربية, أنه علم البحث في التراكيب, ومـا يرتبط بها من خواص, كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملـة, وبـين الجمـل فـي العبارة"(السفاسفة, ٢٠٠٤, ٢٢٦).

ومن أهداف تعليم القواعد, التعمق في فهم القضايا الأساسية في النحو والصرف علـى نحو تفصيلي متكامل, وتوظيف القواعد النحوية والصرفية التي يتعلمها الطالب في حياته العملية والعلمية. ومن الأهداف أيضا تنمية الثروة اللغوية, وإدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى, كما يهدف تعليم القواعد إلى تنمية دقة الملاحظة والموازنة والحكم, والتعبير عن الحاجات والمشاعر, والأفكار, وصولا إلى القدرة على التعلم الذاتي, والتحليل, والموازنة, والاسـتنتاج (السفاسـفة, ٢٠٠٤).

وذكر الخليفة (٢٠٠٤), أهداف تعليم القواعد في المرحلة الابتدائية:

١. وسيلة لمساعدة الطالب على صحة القراءة وفهمها.

٢. وسيلة لمساعدة الطالب على صحة الكتابة.

٣. وسيلة لمساعدة الطالب على فهم المسموع.

7

ب

٤

٤. وسيلة لمساعدة الطالب على التعبير الشفهي.

٥. وسيلة لمساعدة الطالب على إدراك الجملة وتمييز عناصرها.

٦. وسيلة لمساعدة الطالب على تعرف وظائف الجملة وأحكامها.

٧. وسيلة لمساعدة الطالب على تعرف بعض العوامل المؤثرة في الإعراب.

٨. مساعدة الطالب على معرفة الحكم الإعرابي والعلامات المتصلة به.

٩. إكساب الطلاب القدرة على بناء الجمل وفقا للترتيب الذي يقتضيه المعنى.

١٠. إكساب الطلاب القدرة على التمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح نحويا.

١١. تعويد الطلاب صحة الحكم ودقة الملاحظة وسلامة التفكير.

١٢. صقل الأذواق بفضل ما يدرسه الطلاب من الأمثلة والأساليب.

١٣. تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب.

والقواعد ليست غاية مقصودة لذاتها, إنما هي وسيلة لتقويم القلم واللسان, فهي وسيلة لضبط الكلام, وصحة النطق, وصحة الكتابة, وهي مقياس دقيق تقاس به الكلمات في أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى. وبها نتبين أصول المقاصد بالدلالة, فيعرف الفاعل من المفعول, والمبتدأ من الخبر, ولولاها لجهل أصل الإفادة, وكلما كانت اللغة واسعة, ونامية, ودقيقة, زادت الحاجة إلى دراسة تراكيبها وأسسها, فالمعنى هو القاعدة الأساسية للبناء اللغوي(السامرائي و جواد, ٢٠٠٤). وعندما يكتسب الفرد التركيب النحوي يستخدمه في مواقف جديدة مثل:

– تصنيف الأمثلة بناءً على التركيب النحوي المكتسب من حيث كونها تنتمي أو لا تنتمي للتركيب النحوي.

– حل المشكلات من خلال المفهوم.

8
P

— ٢ —

ولنأخذ الأمثلة التالية :

إذا قرأنا جملة : ما أحسن زيد

إن الذى يتبادر إلى الذهن لأول وهلة – أن (ما) في هذه الجملة للتعجب ، وأننا عندما نقولها نعلن عن إعجابنا بزيد ، ولذا نكتبها على الصورة التالية : ما أحسن زيدا ! أي أننا نضع علامة التعجب (!) في آخر الجملة . وقد حق لنا أن نفعل ذلك ، لأن مثل هذا التركيب (ما أحسن زيد) غالبا ما يأتي للتعجب مثل : ما أجملَ الربيعَ ! ما أحسنَ الوفاءَ ! ما أسعدَ الناجحين ! ولكن ماذا يحدث لو وضعنا علامة استفهام (؟) وراء أي من هذه الجمل ؟ مثل : ما أجملُ الربيعِ ؟ ما أحسنُ زيدٍ ؟

لقد تغيّر المعنى تماما ، وتغيّر شكل أواخر كلماتها ، لم تعد الجملة تفيد التعجب ، بل صارت سؤالا عن الشيء الأجمل في الربيع ، وعن الشيء الأحسن في زيد . فنقول في إجابته مثلا : أجمل شيء في الربيع أزهاره أو مياهه أو ثماره ، أو مناخه ، أو ... أو ... وأحسن شيء في زيد أخلاقه ، أو علمه ، أو أدبه ، أو ابتسامته ، أو أي إجابة نريدها . الآن ماذا يحدث لو وضعنا نقطة (.) وراء هذه الجملة ، هكذا : ما أحسنَ زيدٌ .

لقد تغيّر معناها مرة ثانية ، وصارت تفيد النفي . أي أن زيدا لم يحسن ، وهكذا نجد أن لهذه الجملة ثلاثة معان تختلف باختلاف حركاتها الإعرابية أو أواخر كلماتها مع بقاء مبانيها وتركيبها اللفظي . كما نجد أن علامة التعجب ، وعلامة الاستفهام ، والنقطة ، رموز وضعت في نهاية الجملة فساعدت القارىء

— ٣ —

على فهم المعنى الذى أراده الكاتب ، أو الإحساس بالمشاعر التي أودعها الكاتب سطوره .(أبو عودة ، ١٩٨٨ ،ص ٩).

— وفي جملة : كم كتاب قرأت . فنحن نقول :

١. كم كتاباً قرأت ؟ إذا أردنا الاستفهام عن عدد الكتب .

٢. كم كتابٍ قرأت . إذا أردنا الإخبار عن كثرة ما قرىء من كتب .

— وفي جملة :

مرض سعيد وأخوه في سفر .

كيف نفهم معناها ؟ لاشك أننا نفهم أن سعيدا وأخاه مرضا في أثناء سفر لهما ، ولكننا نستطيع أن نجد لهذه الجملة معنى آخر، وذلك بإضافة رمز صغير إليها، بإضافة الفاصلة (،) بعد كلمة سعيد ، هكذا:

مرض سعيد ، وأخوه في سفر.

هذه الفاصلة جعلت المعنى العام في الجملة مؤلفا من فكرتين صغيرتين : أن سعيدا مرض ، وأنه مرض عندما كان أخوه غائبا في سفر له . كما أن هذه الفاصلة الصغيرة (،) قد غيرت المعنى ، وغيّرت وظيفة الواو في الجملتين . فالواو في الجملة الأولى كانت للعطف ، ثم صارت في الجملة الثانية واو الحال .

وللشكل أثر في توجيه الإعراب ، وإن كان الإعراب مصطلحا أوسع وأشمل من الشكل ، فالأول أصل والثاني فرع . وقد اصطلح القدماء على اللفظ الأول في تنظيم الجملة . لذلك عرّف القدماء الإعراب بأنه : " الإبانة عن المعاني ، باختلاف أواخر الكلم ، لتعاقب العوامل في أولها" (ابن يعيش ، ص ٧٣).

والشكل ، لغة ، يطلق على التقييد. يقال : شكل الكتاب

9
P

2

ويتفق اللغويون على أن المعاني غالباً ما تكون حسّية أو مادية عند الإنسان، لأن الإنسان البدائي كان مادياً بطبعه، أما التأمل والقضايا الذهنية من سمات العقل والتطور والرقي، وأثبت البحث اللغوي الحديث أن المعاني المحسوسة أسبق في الوجود من المعاني المجردة. وأن أصل الدلالة مادية محسوسة فالدلالة الذهنية المجردة لها منزلة علمية، لأنها تعكس قدرة اللغة على تلبية حاجات المجتمع ومتطلباته (الكردي، 1993). ومن أمثلة تطور الدلالة من المادي المحسوس إلى الذهني المجرد، قول العرب أفنت الناقة إذا أسترق لبنها فالأفن معناه الأصلي نقص اللبن في الضرع، ثم تطور هذا المعنى إلى نقص العقل، فقد تطور المعنى المحسوس إلى الدلالة الذهنية المجردة (الزمخشري، 1923).

تأتي أهمية البيان من كونه فرعاً من فروع البلاغة، ومن خلاله يمكن الإفصاح عمّا في النفس، وعمّا يجيش فيها من الأفكار والخواطر، وكل ما يدخل في الإنشاء من فصاحة الفرد وبلاغته (مهدي، 1977). وتتجلى أهمية البيان في القدرة على التعبير والإقناع والتأثير، إذ أن البيان هو الجزء النظري من فن الإقناع. (الزيات، 1967). وأنه يعبر عن حال المتكلم، وأنه الوسيلة المباشرة كي يفهم القارئ أو السامع، والدليل على ذلك قوله تعالى في محكم تنزيله: "وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم" (إبراهيم، 5). فالمتكلم والسامع له شريكان في الفضل لأن الأول يبين ويوضح ويزيل الغموض عن الكلام، والآخر يكون عنده حسن التلقي من المفهم والاستماع له وأحسن الكلام ما كان القليل منه يغني عن الكثير ومعناه في ظاهر لفظه (الجاحظ، 1960، ج1، ص47). ١

ويقسم البيان إلى عدة أقسام:

أولاً: التشبيه:

التشبيه لغة: المماثلة والمحاكاة، وهو مصدر من الفعل شبه، يقال شبّه هذا بهذا تشبيهاً، قال ابن منظور: "تقول في فلان شبه من فلان" وشبّه إذا ساوى بين شيء وشيء (ابن منظور، 1968، مادة شبه، ج13، ص505).

والتشبيه جمع فني بين طرفين أو أكثر بصفة مشتركة بينهما أو أكثر وله أربعة أركان هي:

9

3

أ- **المشبه:** الطرف الذي يقصد تشبيهه بطرف آخر وإلحاقه به.

ب- **المشبه به:** الطرف الذي يقصد أن يشبه به طـــرف آخر لمماثلـــة مـــا. ويسمى المشبه والمشبه به طرفي التشبيه، ولا يجوز حذفهما من جملـــة التشبيه.

ج- **أداة التشبيه:** اللفظة المستعملة لربط المشبه بالمشبه به، ويمكن أن تذكـــر في الجملة أو تحذف، كالكاف ومثل، ويشبه، وغيرها.

د- **وجه الشبه:** الصفة التي تجمع بين المشبه والمشبه به، ويقال له الجـــامع. (القزويني، 1904، ص292).

والمثال التالي يوضح الأركان السابقة:

"محمد مثل حاتم في الكرم"

المشبه محمد، الأداة مثل، المشبه به حاتم ووجه الشبه الكرم.

التشبيه باعتبار وجه الشبه

أولاً: التشبيه المفصل: ما ذكر فيه وجه الشبه مثل قوله تعالى: "ثـــم قســت قلوبكم من بعد ذلك فهي كالحجارة أو أشد قسوة". (البقرة،74).

ثانياً: التشبيه المجمل: ما حذف منه وجه الشبه أو ما يدل عليه مثـــل: أنـــت كالأسد.

التشبيه باعتبار الأداة:

أولاً: المرسل: ما تذكر فيه الأداة مثل: أنت كالماء صفاء.

ثانياً: المؤكد: ما تحذف منه الأداة مثل: أنت أسد في الشـــجاعة (القزوينـــي، 1904). وتأتي بلاغة التشبيه من خلال تقريبه للمعاني التي يكون لها تأثير في النفس، وحملها على الإقناع. وأنه أسلوب يحمل ما يحرك المشـــاعر لما يمثله من الإيجاز وإصابة المعنى (يموت، 1983).

١٥

٢

ومن تلك التوجهات نقف على الاهتمام الواضح بمهارات العربيــة والتفكيــر والتــرابط والتكامل وتوظيف المعرفة.

وبقيت هذه المحاور ، بل زاد التركيز عليها في _ تدور ملامحه حول تفعيل دور التربية المستقبلية في تحقيق التنمية المستدامة والمتكاملة، وتترجم بالآتي:

١- تنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار.

٢- تنمية القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها.

٣- تمكين الفرد من توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٤- تعزيز القدرة على المشاركة والعمل في فريق والتعايش معاً.

٥- تمكين الفرد من تحمل مسؤولياته.

٦- تعزيز القدرة على التغيير والتطوير.

٧- اكتشاف قدرات الفرد ورعايتها وتعظيمها.

٨- تنمية القدرة على الفهم والتفكير والتحليل والاستنباط والربط.

٩- تنمية القدرة العقلية والإبداعية دعما للتفوق والتميز.

١٠- تعزيز القدرة على الحوار والنقاش الهادف، وتقبل آراء الآخرين.

١١- كسر حواجز الزمان والمكان لتحقيق الذات في الإطار المجتمعي.

١٢ - توسيع الخيارات والفرص المتاحة.

١٣- تمكين الفرد من الاختيار السليم الذي يحقق رفاهية في ظل مجتمع متماسك (٢٠٠٢).

11

الفصل الثاني

الدّراسات السّابقة

يعرض هذا الفصل البحوث، والدّراسات السّابقة المتعلّقة بالإملاء، فضلاً عن تلك البحوث، والدّراسات السّابقة المتعلّقة بالتّعليم المبرمج، على الصّعيدين: الأجنبيّ، والعربيّ.

مقدّمة:

يُعدّ أسلوب التّدريس عاملاً مهمّاً في تحقيق الأهداف التّربويّة المأمولة، حيث يحتلّ مكانة مؤثّرة في العمليّة التّعليميّة، وقد أكّدت البحوث التّربويّة والدّراسات النّفسيّة أهمـيّة التّعلّم الذّاتيّ والتّعليم المبرمج، وأوصت بجدوى استخدام هذه الطّريقة الحديثة في التّعليم، وتفريد التّعليم نمط من أنماط التّعليم الذّاتيّ المبرمج، وهواستراتيجيّة تعليميّة ذات كفاءة وفاعليّة في تحقيق الأهداف المنشودة، أمّا المتعلّم فهو محور العمليّة التّعليميّة، حيث يُسمح له بالتّقدّم التّدريجيّ نحو التّمكّن من المادّة التّعليميّة، ويحصل في كلّ خطوة من خطوات تقدّمه على التّعزيز الّذي يلعب الدّور الحاسم في توجيهه نحو الهدف المأمول من التّعلّم، فالمتعلّم كيان فريد في قدراته، متميّز في صفاته وميوله ودوافعه واستعداداته (الرّوسان، ١٩٨٨).

والتّعليم المبرمج أحد تقنيّات التّعليم يساعد على مواصلة التّعلم مدى الحياة، ويسهم في تعليم أعداد كبيرة من المتعلّمين في صفوف كبيرة، ويخفّف من ظاهرة اللّفظيّة في التّدريس، ويجعل عمليّة التّعليم أكثر جاذبيّة، وأنّ هذا النّوع من التّعليم يعمل على تحسين فاعليّة التّدريس باستمرار، وذلك عن طريق التّغذية الرّاجعة

12

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

ــ شهدت السنوات الماضية بحوثاً ودراسات ، عدة في مجال ـــــــ
ــ العربية ـــ ، وفي مجالات ــــــــــــــ
مراجعة عدد من الدراسات في مجال اللغة العربية ، التي تناولت ـــــ
ـــــــــــ ، وكذلك مراجعة عدد من الدراسات في
المجالات الإنسانية الأخرى •

أولاً : الدراسات في مجال اللغة العربية

دراسة ـــــــ ١٩٨٨م ، التي هدفت إلى ـــــــ
ـــ اللغة العربية للصف ـــــــ ، وذلك للكشف عن ـــ
ـــــــ ، ومن أجل هذه الغرض تم إعداد استبانة مكونة من
(٩٠) فقرة ، وتم توزيعها على عينة مكونة من (٧٥) معلماً ومعلمة من الذين
يدرسون مبحث اللغة العربية ـــــــــــ •
وقد أظهرت النتائج أن ـــــــــ : إشباع موضوعات التعبير
ـــــ حاجات الطلبة العقلية والاجتماعية ، أما نقاط الضعف فمنها :
ـــ مهارتي الاستماع والمحادثة لمساعدة الطلبة على التحليل والتفكير
السليم •

أما دراسة ـــــــ ١٩٨٩م ، فقد تناولت ـــــــ
الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وذلك من حيث
تناول ـــــــ : القرآن الكريم والسنة النبوية،
والثقافة الإسلامية ، والملامح التاريخية ، ومواقف الحياة اليومية ،
ومظاهر الحياة الحديثة• أظهرت الدراسة ـــــــــ

13
م

-٣-

التطور التاريخي لمفهوم المكتبة:

كانت التسمية لمفهوم كلمة مكتبة في الغالب تعتمد على طبيعة المواد التي تحويها المكتبة ونوعية الخدمات التي تؤديها، وعلى الهدف المراد تحقيقه من المكتبة، لهذه الأسباب اختلفت التسمية من لغة إلى أخرى ومن عصر لآخر ومن حضارة لأخرى ومثل ذلك:

الحضارة الفرعونية: سمّى خوفو باني الهرم الأكبر مكتبته باسم بيت الكتابات، كما سمّى فرعون مصر مكتبته عام ١٢٠٠ ق.م باسم مكان انعاش الروح، أما في الحضارة اليونانية فهي المكان الذي تحفظ فيه الكتب. واستعمل الرومان كلمة مكتبة من مقطعين (Libr + ary) من اللاتينية بمعنى كتاب. وفي المعاجم العربية كالقاموس المحيط والمعجم الوسيط ولسان العرب وتاج العروس، مشتقة من الفعل الثلاثي كَتَبَ، ومعناها مكان بيع الكتب وجمعها وحفظها. وقد أطلق العرب لفظ الخزانة أو الدار للدلالة على المكتبة. وقد عرفت أكبر مكتبة في عهد هارون الرشيد باسم بيت الحكمة وأطلق الفاطميون عليها دار الحكمة(٥).

ولا يخرج مفهوم المكتبة المدرسية عن المكتبة بشكل عام إلا من أهميتها وخصوصيتها التي اكتسبتها من وظيفتها ومكانتها التعليمية والتربوية، لكونها المكان المكتبي الأول الذي يتعامل معه الأفراد دون خبرة أو دربة بالأمور المكتبية، وعليها تقع مسؤولية عظمى في تعريف طلابها بأهمية المكتبة ونظمها وفوائدها والعمل الجاد على استقطابهم إليها(١).

والمفهوم القديم للمكتبة المدرسية لا يتعدى كونها مجرد مكان تحفظ فيه الكتب، يأتي القارىء إليها، إما بدافع الحاجة أو لشغل الفراغ. ولكن هذا المفهوم قد تطور بتطور المفاهيم التربوية المعاصرة التي بدأ يعيشها العالم العربي باتجاه التعليم الذاتي والتعليم المستمر(١).

وقد أدت التطورات التي حدثت في مجال التربية وما نشأ عنها من نظم مدرسية حديثة إلى ظهور الحاجة إلى المكتبة المدرسية وأهميتها في العملية التعليمية، لذلك أجمع المختصون في شؤون التربية على أهمية العناية بالمكتبات المدرسية، وهم يؤكدون أن المدرسة لا يتسنى لها النجاح في إدراك أغراضها التربوية بغير مكتبة كاملة النظام معدّة خير إعداد، تثير في الطلاب حب الإطلاع وتتيح لهم الجو العلمي المناسب، وتدربهم على وسائل الاهتداء إلى ما يحتاجون إليه من معلومات(٦).

ولقد أولت التربية الحديثة اهتماماً كبيراً لتقصي حاجات الطلبة ومشكلاتهم الأكاديمية والشخصية والاجتماعية والمهنية والانفعالية من أجل تهيئة البيئة الملائمة لنمو الشخصية السوية، ولرفع كفاية عملية التعليم والتعلم(٧). ومن هنا ظهرت العوامل التي أدت إلى تطور مفهوم المكتبة المدرسية في مجال التربية حيث أجمعت النظريات التربوية الحديثة على أن التعلم

13

- ٥ -

أهمية المكتبة:

من خلال مفهوم المكتبة المدرسية وتعريفها تتضح أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع والمؤسسات. لهذا فقد شيد المسلمون منذ القدم بجانب كل مدرسة مكتبة غنية أودعوا فيها المصنفات في مختلف فروع المعرفة البشرية آنذاك لمساعدة الأساتذة وطلاب العلم ولعل من أشهر خزائن كتب المدارس خزانة كتب المدرسة النظامية وخزانة كتب المدرسة المستنصرية في بغداد وخزانة كتب المدرسة النورية في حلب وخزانة كتب المدرسة الفاضلية الكاملية في القاهرة ومكتبة المدرسة الظاهرية في دمشق"(٨).

ويهدف التعليم إلى تحقيق النمو المتكامل للفرد من كافة النواحي الوجدانية والعقلية والاجتماعية والسلوكية والصحية. وتؤكد الاتجاهات التعليمية الحديثة أن المكتبة محورٌ لكثير من العمليات والأنشطة التعليمية داخل المدرسة، فعن طريق خدماتها وأنشطتها المتنوعة، ومواءمتها للبرنامج الدراسي، وتكاملها مع المناهج الدراسية يمكنها تعميق أهداف التعليم، وتزود المتعلم بكثير من الخبرات والمهارات التي تؤدي إلى تعديل سلوكه وتكوين عادات اجتماعية جديدة مرغوبة، خاصة في مرحلة النمو خلال فترة المراهقة المتأخرة التي يلتحق فيها الطالب بالتعليم الثانوي(١٠).

أهداف المكتبة المدرسية:

وللمكتبة المدرسية أهداف تميزها من غيرها عن المكتبات لأنها موجهة نحو مجتمع الطلبة الذين لا يملكون الخبرات والتدريبات الخاصة بالعمل المكتبي وتشتمل أهدافها على القضايا التربوية والتعليمية والتدريبية في المقام الأول.

تدريب الطلبة على كيفية استخدام الكتاب والمكتبة بفعالية، ولعل من أهم واجبات المكتبة المدرسية تدريب الطلبة عند دخولهم المدرسة على الطريقة المثلى في التعامل مع الكتاب والمصادر الأخرى للمعلومات، وعلى كيفية استخدام المكتبة للوصول إلى المادة المكتبية المطلوبة للأغراض المختلفة، وعلى كيفية التعامل مع أمين المكتبة المدرسية، بحيث تصبح المكتبة المدرسية جزءاً لا يتجزأ من حياتهم المدرسية. كذلك يجب على العاملين في المكتبة المدرسية تعريف الطلاب بمصادر المعرفة التي قد يحتاجونها سواءً لأغراض المطالعة والبحث

العبارات الجيّدة الّتي تسمو بأساليب الطّلبة وتزيد من ثقافتهم ، وتوسّع دائرة معارفهم ، كذلك لا بدّ أنْ تكون تلك المادة اللغويّة مرتبطة بميول المتعلمين واهتمامهم ونواحي نشاطهم .

وأكثر الطّرائق استخداماً في تدريس قواعد اللغة العربية ؛ هي الطّرائق الآتية :

١. **الطّريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة):**

وتقوم الطّريقة الاستقرائيّة على استنباط القواعد النّحويّة واستخلاصها من أمثلة الدّرس ، حيث يقوم المعلم بكتابة أمثلة الدّرس على السّبّورة ، وقد يكلّف بعض الطّلبة كتابتها على السّبّورة ، ويبدأ بقراءتها مثالاً مثالاً، ويشرح معانيها ، ويبدأ بمناقشتها مع طلاّبه واستخلاص القواعد النّحويّة الواردة فيها ، ويتوخى في هذه الطّريقة أنْ تكون الأمثلة جيدة ، وتستميل الطّلبة من حيث طرافتها وإشراقها وجمال أسلوبها ، وتنوّعها ، ووضوحها ، وتلبيتها رغبات الطّلبة وميولهم ، ومناسبتها لمستوياتهم ، وربطهم بواقعهم اللغويّ بعد ذلك يتمّ التّطبيق على القاعدة ، وتعتبر هذه الطّريقة من الطّرائق المتّبعة في المدارس الأردنيّة ، من خلال كتب القواعد المقررة (الفلاح ، ١٩٩٦).

٢. **الطّريقة القياسيّة :**

ويقوم تعليم هذه الطريقة على أساس عرض القاعدة أولاً ، ومطالبة التلاميذ بحفظها ثم تعرض الأمثلة بعد ذلك لتوضيح القاعدة ، ومعنى هذا أن الذهن ينتقل فيها من الكل إلى الجزء وتأتي فكرة القياس في هذه الطريقة من حيث فهم التلاميذ للقاعدة ومن ثمَّ يقيس المعلم أو التلاميذ الأمثلة الجديدة الغامضة على الأمثلة الأخرى الواضحة ، وتطبيق القاعدة عليها (أحمد ،١٩٨٣).

٣. **طريقة النّصوص المتكاملة:**

جاءت هذه الطّريقة انطلاقاً من أنّ تعليم اللغة ، ينبغي أنْ يجاري طبيعتها من حيث ضرورة تعليمها أوّلاً ثمّ القواعد ثانياً ، كما أنّ الأمثلة الّتي تستخلص

15

٤

الإنتاجية تحدد علاقات الإنتاج والتبادل للطبقات، وأن البناء الطبقي(Class Structure) يحدد البناء الفوقي الذي يتضمن الأفكار والقيم.

وكما أن هناك تعددية في تعريف القيم، هناك تعددية في تصنيفاتها، إذ يُلمح أكثر من تصنيف لها، وقد أورد عاشور (١٩٩٠) هذه التصنيفات كما يأتي:

تصنيف أوبير:

قسم أوبير القيم إلى:

أ- القيم المادية، وتشمل: القيم الحيوية، والقيم الخاصة، والقيم الاقتصادية، والقيم التقنية، والقيم السياسية.

ب- القيم الثقافية وتشمل: قيم الحقيقة، وقيم الخير، وقيم العفة والجمال، وقيم الحب، وقيم الدين.

تصنيف سبرينجر:

قسم سبرينجر القيم إلى:

أ- القيم النظرية: وتعبر عن اهتمام الفرد لاكتشاف الحقائق والمعارف، ويتصف الإنسان الآخذ بهذه القيم بالتفكير العلمي والتجريد والفلسفة.

ب- القيم الاقتصادية: وتشير إلى الفائدة والمنفعة، ويتميز أصحابها بالاهتمام بالأشياء العملية ولا سيما في الصناعة والانتاج والاستثمار والتسويق.

ج- القيم الجمالية: وتهتم بجمال الأشياء وتناسقها، وبالانتاج الفني بغض الطرف عن المردود المادي، ويتميز أصحابها بالفردية والذاتية.

16

م

- ٣ -

التربوية ، وهو يرتبط بنمط شخصية الفرد الذي نريد تشكيله . وهو منظومة قيمية تشكل لب أي برنامج تعليمي أو جوهره . والبعد التقني (الإجرائي) يظهر في اختيار المضمون المعرفي ، وطريقة تنظيمه ، واختيار الأساليب والأنشطة والوسائل التي يتم من خلالها تقديم المضمون (٩) .

والمدرسة الحديثة تسعى إلى تكوين الفرد خلقياً واجتماعياً بجانب تكوينه عقلياً ، وهي تهتم بالفهم وتكوين العقل أكثر من اهتمامها بكمية المعلومات وتضع تكوين خُلُق التلميذ في المرتبة الأولى من اهتمامها ، وهي وإن كانت تستهدف تزويد الفرد بقوة الإرادة وثباتها وصلابتها أمام العقبات ، فهي تسعى كذلك إلى تزويده بالمرونة والدماثة في استجاباته حتى يستطيع التكيف مع مقتضيات الظروف ومطالب الحياة الاجتماعية(١٠) .

- تعريف القيمة

كلمة القيمة تدلّ أصلاً على اسم النوع من الفعل (قام) بمعنى: وقف ، واعتدل ، وانتصب ، وبلغ ، واستوى . وتدلّ مجازاً على ما اتفق عليه أهل السوق وقدّروه وروجوه في معاملاتهم بكونه عوضاً للمبيع(١١) .

والقيمة في الاصطلاح التربوي كلمة حديثة الاستعمال ، اختلف الباحثون في تعريفها، فقد:

- عرّفها بارك وبرجس على أنها " أي شيء قيمته قابلة للتقدير " .

- وعرّفها هنري " أي شيء نرى فيه خيراً مثل: الحب ، والشفقة ، والهدوء ، والقناعة ، والمرح ، والأمانة ، والتذوق ، والترويح ، والبساطة " .

- وعرّفها كلكهون " مفهوم واضح أو مستتر متميز لشخص أو سمة لجماعة ، لشيء مرغوب فيه ، إذ يؤثر في الاختيار من بين ما هو متاح من الوسائل وغايات الفعل" (٦).

- وعرّفها بيومي بقوله: " إن نسق القيم هو تلك المجموعة من المبادئ التي تربط الفرد بهويته ، والمجتمع بتقاليده ، وتنظم العلاقات بينهم (٦) .

- وعرّفها ضياء زاهر: " القيم هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في

سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته " (٧).

- وعرّفها محمد البرقاوي: " القيم هي المقاييس التي تستخدمها جماعة حضارية لتحديد وتوجيه الأفكار والأعمال في سلوك الفرد أو الجماعة " (١٢).

- وعرّفها عادل العوا: " القيمة بنية الواقع التي تلازم عملنا، أو هي طراز الشروع في العالم ووسمه بسمات مطالبنا الدائمة أو الموقوتة " (١٣).

- وعرّفها عماد الدين: " القيمة صفة يكتسبها شيء أو موضوع ما في سياق تفاعل الإنسان مع هذا الشيء، وبعبارة أخرى: القيمة لفظ نطلقه ليدل على عملية تقويم يقوم بها الإنسان وتنتهي هذه العملية عادة عندما يستثار الشك حول الشيء أو الموقف موضوع الاستمتاع في سياق خبرتنا الإنسانية، أو عندما يعجز هذا الشيء عن إحداث الاستمتاع نتيجة وصولنا مثلاً إلى حالة التشبع منه أو ظهور موضوع آخر ينافسه في الاستحواذ على اهتمامنا" (١٤).

- وعرّفها جابر عبدالحميد: " القيمة مفهوم ظاهر أو ضمني يميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها، ويحدد ما هو مرغوب فيه وجوباً، ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته" (١٥).

- وعرّفها إسحق الفرحان وتوفيق مرعي: " القيمة مكون نفسي عقلي، وجداني أدائي إلهي المصدر، يوجه السلوك ويدفعه نحو مرضاة الله تعالى " (١٦).

وعلى الرغم من الاختلافات الواضحة بين الباحثين في نظرتهم إلى القيمة إلا أن هناك نقاط التقاء حول مفهوم القيمة وطبيعتها يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١ - القيمة مكتسبة؛ إذ يتعلمها الفرد من مصدرها، سواء أكان إلهيا، كما في التربية الإسلامية، أم وضعياً كما في الفلسفة البراجماتية أو الماركسية أو الوجودية وغيرها.

٢ - القيمة تمارس سلطانها بصورة تطبع المجتمع على اختلاف جماعاته بسماته الخاصة؛ فالقيمة تستمد فعاليتها من حالة الرضا والتبجيل التي يمارسها الأفراد والجماعات في تصرفاتهم اليومية.

٣ - القيمة ذات طبيعة معيارية؛ إذ إن مفهومها يتضمن اتخاذ الإنسان قراراً أو حكماً يتصرف بمقتضاه في موقف مشكل، وهذا الموقف المشكل يتضمن حاجات إنسانية أساسية وصراعات بين هذه الحاجات.

17

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابقة

حظي ميدان تدريس ـــ باهتمام كبير من الباحثين والدّارسين ؛ لِمَا له من أهميّة بالغة في اكتساب اللغة السّليمة ، واستعمالها استعمالاً صحيحاً ، ومن خلال اطّلاع الباحث على العديد من البحوث والدّراسات المتعلقة بموضوع الدّراسة الحاليّة ، وجد أنّ الطّلبة يواجهون ـــ العربيّة ، وقد عزا بعض الباحثين أسباب ضعف مستوى التّحصيل لدى الطّلبة إلى أسباب عدّة منها طرائق التّدريس الّتي تقدّم ـــ العربيّة من خلالها إلى الطّلبة.

ويعرض الباحث في هذا الفصل أهمّ الدّراسات العربية السّابقة والتي تمّ تصنيفها كالتالي :

١.الدّراسات التي تناولت طرائق تدريس ـــ اللغوية.

أ. في تدريس ـــ .

ب. في تدريس ـــ .

ج. في تدريس ـــ.

٢.الدّراسات التي تناولت مستوى التّحصيل في ـــ العربيّة.

وفيما يلي عرض لهذه الدّراسات:

١.الدّراسات التي تناولت طرائق التدريس في ـــ

لقد أجريت العديد من الدّراسات حول طرائق تدريس ـــ

أ. تدريس ـــ :

أجرى ـــ (١٩٨٠) دراسة هدفت إلى تجريب أشهر طريقتين عرفتا لتدريس ـــ وـــ ، وهما الطّريقة الاستقرائيّة والطّريقة القياسيّة ؛ وذلك لمعرفة أيّهما أكثر قدرة على توصيل المعلومات ـــ إلى أذهان الطّلبة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لم تحظ ـ ـ العربية بدراسات وبحوث تجريبية تتناول طرق تدريسها وأساليبها كما حظي النحو العربي ، اذ أجريت بحوث تجريبية تناولت طرق تدريسه واساليبه ، غير ان بعض الدراسات والبحوث التي أجريت على ـ ـ ـ العربية تناولت قياس التحصيل لدى طلبة المرحلة ـــ ـ ، ـ ـ ـ ـ ـ ـ في ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ أو تحديد مهارات ـــ الأدبي ، أو توظيف طلاب المرحلة الثانوية ـ ـ ـ في ـ ـ لذا ارتأى الباحث ان يقسم هذه الدراسات الى قسمين :

أ-القسم الأول ويتعلق بتحصيل ـ ـ ـ ـ ـ ـ .

ب- القسم الثاني ويتعلق بقياس ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ .

أ : الدراسات المتعلقة بتحصيل البلاغة والتذوق :

قام ـ ـ ـ ـ (١٩٧١) بأجراء دراسة تجريبية ، تهدف الى معرفة مستوى ـ ـ ـ ـ ـ عند طلاب المرحلة ـ ـ في ـ ـ اختار عشوائياً عينة من طلبة مدينة ـ ـ ـ بلغ عددها (٢٤٥٠) طالباً وطالبة ، واستخدم مقياسا (اختباراً تحصيلياً) من إعداده ، جرّبه على عينة الدراسة بعد أن شرح خطوات إعداده . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف عام في ـ ـ ـ عند الطلبة مما استوجب أن يوصي الباحث باعادة النظر في بناء مناهج التدريس ، وإعداد معلمي اللغة العربية ، والنظر في طرائق التدريس ، واختيار ـ ـ ـ ـ التي تدرس للطلبة (طعيمه ١٩٧١ : ٧٣) .

وفي مجال ـ ـ ـ ـ أجرى ـ ـ ـ (١٩٧٤) دراسة تجريبية في ـ ـ ـ ، لتحديد مهارات ـ ـ لدى طلاب المرحلة ـ ـ في دراسة ـ ـ ـ ـ ، إذا استفتى (٥٣٠٠) معلم من بين العاملين في حقل التعليم في ـ ـ ـ ـ ـ ـ ، كما استفتى (٩٠) موجهاً تربوياً في تعليم اللغة

19

ρ

خلفية الدراسة

مفهوم التعبير وأهميته:

اللغة هي وسيلة التعبير عن الفكر بل هي الفكر نفسه، فإذا تكلم المرء بلغة ما فهو يحدد هويـــته الحضــــارية. و اللغة ليست هدفا بحدّ ذاته، بل هي أداة لنقل الأفكار والمشاعر بين بني البشـــر فهـــي أداة الاتصال وهي حاملة المعلومات و لذلك قامت اللغة بدور الوسيط الاجتماعي و نجحت في تحقيق الاتصال و التواصل بين الناس، و قد كان أكثر الناس قدرة على التأثير في قارئيه هو من يمتلك مهارة التعبير الكتابي (شمس الدين، ٢٠٠٠).

و يـــرى اللغويـــون أن الهدف النهائي من دراسة فروع اللغة المختلفة هو الوصول إلى إقدار الطالب على التعبير بطلاقة و سلامة مشافهة و كتابة(أبو الهيجاء، ٢٠٠١).

و لقـــد تعـــددت تعـــريفات التعبير فالسامرائي وكاظم (٢٠٠٤، ١١٤) تُعرفان التعبير بأنـــه " ترجمة الإحساس و الشعور وتحويل الفكرة إلى معان تحملها الكلمات أو تسجلها الأقلام، والتعبير لفظا: الإفصاح و الإبانة عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار و مشاعر بحيث يفهمه الآخرون، والتعبير اصطلاحاً : العمل المدرسي الذي يسير وفق خطةٍ متكاملةٍ للوصول بالطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره و مشاعره و مشاهداته و خبراته الحياتية مشافهة أو كتابة، بلغةٍ سليمةٍ وفق نسق فكري معين ". وعُرف التعبير الكتابي على إنه "إفصاح الطالب عما يدور فـــي ذهنه من أفكار و مشاعر و آراء كتابة، وتعكس هذه الكتابة غالباً شخصية الكاتب ويستشف مـــنها أشـــياء كثـــيرة كالقوة اللغوية و القوة البلاغية و التمكن العلمي و تسلسل الأفكار وصحة المعلومات المكتوبة " إسماعيل (١٩٩١، ١٩٢).

أمـــا جابـــر (١٩٩١، ١٩٩) فـــيرى أن التعبير" الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه و حاجاته، و ما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل و المضمون " .

و للتعبـــير أهمية كبيرة في التدريس، فهو يعطي للمدرس الفرصة للوقوف على مواطن الضـــعف فـــي تعبير طلبته و على مستوى كتاباتهم فينهض بهم، ويتعرف كذلك ذوي المواهب الخاصـــة فـــي الكتابة فيشجعهم (الجمبلاطي و التوانسي،١٩٧١). و لما كان التعبير ضرباً من التواصل اللغوي -كما يرى ديوي- و الهدف من تدريس اللغة تسهيل التواصل الاجتماعي احتل التعبير الأهمية الكبرى في الحياة، فهو ثمرة الثقافة الأدبية اللغوية، و ما دام هو ثمرة الثقافة فقد

19

-١٠-

كانت فـروع اللغة الأخرى و ما زالت بمنزلة الروافد التي تصب في مجرى التعبير و وسائل خدمته(السيد،١٩٨٩). فالتعبير يمتاز من بين فروع اللغة في كثير من الأحيان بأنه غاية، وغيره من مهارات اللغة الأخرى هي وسائل معينة له (إبراهيم،١٩٦٢).

مفهوم التقويم و أهميته :

يعتـبر التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية و أكثرها ارتباطا بالتطوير التربوي، فهو الوسـيلة فـي الحكـم علـى فعالية عملية التعليم بعناصرها المختلفة، من حيث الهدف والمقرر والطـريقة ومـا وضـع لهـذا كله من فلسفة و ما رسم له من أهداف، لمعرفة درجة ملاءمته لمسـتويات نمـو المتعلمين و لطبيعة المادة و خصائص المجتمع و قيمه و مُثله. و من هنا فأن التقويم يلعب دوراً أساسيا في تقديم معلومات دقيقة إلى القيادات التربوية عن درجة فعالية العملية التعليمـية ككـل، حـتى تتمكـن هذه القيادات من إصدار قراراتها و تعديل سياساتها في النظام التعليمي لتحقيق الأهداف المنشودة (خاطر وآخرون، ١٩٨٦).

فالعملـية الـتربوية منظومة ذات حلقات مترابطة و متفاعلة، يؤثر بعضها على بعض ويـتأثر بـه. وتشتمل هذه الحلقات على الأهداف التربوية و المناهج الدراسية و أساليب التعليم و الـتعلم و الوسائل التعليمية و نظم التقويم التربوي، ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد بأن أي تحديـث فـي أحد هذه المكونات يؤثر في المكونات الأخرى. و التقويم التربوي يمثل إحدى حلقـات المنظومة التعليمية إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثراً في المنظومة كلها. فالتقويم الـتربوي يعكـس و بشـكل مباشـر صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف و أساليب وممارسات ونواتج. ويعد تطوير التقويم التربوي و أساليبه مدخل لتطوير النظام التعليمي بأسره، وعـلاج لكثـير من المشكلات التربوية، فنتائج التقويم التربوي تؤثر في أداء الطالب الدراسي وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه (منسي، ٢٠٠٣).

ويعرف الطبيب (١٩٩٩، ٢٣) التقويم بأنه " العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصـول العملـية التعليمية إلى أهدافها و مدى تحقيقها لأغراضها، و العمل على كشف نواحي الـنقص فـي العملية التربوية في أثناء سيرها " . و يرى منسي (١٩٩٨،١٧) التقويم : " بأنه الـتعديل و التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم و الكيف، فكلمة تقويم تأتي من قوّم، و قـوّم الشيء أي عدله ". أما عباس (١٩٩٦، ١٩) فيرى أن التقويم "يتضمن إصدار الحكم

ولكي نضمن تعلم القراءة بشكل فاعل، لا بد من استخدام الطرق التعليمية التي تسهم في التحسين والتطوير، وتكسب المتعلم تعلماً مستمراً قابلاً للتطبيق، والتعميم والتوظيف في مواقف أخرى، تعلماً يكسبه طريقة علمية سليمة، يستطيع تعميمها واستخدامها في حل مشكلات الحياة.

ونشهد اليوم تقدماً علمياً متسارعاً، وانفجاراً معرفياً أفادت منه التربية وعلومها المختلفة، وأدى ذلك إلى ظهور أساليب تعليم جديدة، وحققت الوسائل والمواد التعليمية ما ينير دافعية المتعلم، وما يزوده بخبرات تعليمية جديدة (الفاخوري، ١٩٩٢).

وعلى من يتصدى لمهنة التعليم ألا يكون ملماً بالمعرفة العلمية المتعلقة بالمادة التعليمية، وخصائص المعلمين، وقوانين التعلم ومبادئه فقط، بل كذلك لا بد له من الإلمام بطرائق التدريس المناسبة والأكثر فاعلية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩).

ولما كان أسلوب التدريس المتمثل بطريقة الشرح والعرض، من أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمي اللغة العربية، وهو أبعد ما يكون عن تحقيق أهداف المناهج المدرسية ، برزت الحاجة لتحسين الطرائق المستخدمة في تدريس اللغة العربية وتبني طرائق أكثر فعالية، يكون للطالب دور مسؤول وفعال فيها.

ورغم تعدد طرائق التدريس التي يستطيع معلم اللغة العربية ممارستها مثل الطريقة التحليلية، والتركيبية، والطريقة التوفيقية، وطريقة الوحدة، إلا أن هناك طرائق عدة ظهرت جدواها في تعلم اللغة العربية كطريقة التعلم التعاوني.

التعلم التعاوني:

لقد وردت تعريفات متعددة للتعلم التعاوني لمجموعة من الباحثين، جاءت هذه التعريفات متقاربة في المضمون، وأعطت تصوراً واضحاً لهذا التعلم، فقد عرفته كونتلين (Cantlan,

20

ب

٤

1989) بأنه طريق تعلم الفريق من خلال استراتيجية تجعل الطلبة يعملـون فـي مجموعـات، لتحقيق أهداف وواجبات متعددة ومتنوعة. ويمكن تطبيقها في أي موضوع. ويعتبر التعلم مـن خلالها متعة، لأن كل عضو في المجموعة له دور معين ولكل درس خطـوات محـددة يجـب اتباعها، كما يعطي المعلم من خلالها التغذية الراجعة للمجموعة، ليتأكد مـن أن الأهـداف قـد تحققت.

كما عرفه الوقفي (١٩٩٦)، بأنه الاستخدام التدريسي لمجموعات صغيرة تتسم بالبساطة، إذ ينقسم أعضاء الصف إلى مجموعات من عضوين أو أربعة بعد تلقي الدرس من المعلم، ثـم تعمل المجموعات جميعاً في الواجبات المخصصة لكل منها، حتى يفهمها أعضاء المجموعـات جميعاً، وينتهوا منها. وعلى التلاميذ أن يحلوا اختلافاتهم الشخصية وأن يعملوا معاً، وسيدركون أن لكل منهم دوراً في نجاح الآخرين، وأن لهم مسؤوليات متبادلة.

ويعرفه كل من روبرت وروناد (Robert & Ronald, 1994)، بأنه أحـد الأسـاليب التي تعمل من خلال الانتقال من الجانب النظري إلى الممارسة الفعلية داخل غرفـة الصـف، لمساعدة الطلبة لكي يصبحوا متعلمين ناجحين.

ويعرفه كل من أوسلن وكاجان (Oslon & Kagan, 1992)، بأنه نشاط تعليمي يـتم تنظيمه كي يصبح معتمداً على تركيب اجتماعي متبادل للمعلومات بين المتعلمين في مجموعات، حيث يكون كل متعلم مسؤولاً عن تعلمه، ويتم تحفيزه لزيادة تعلم الآخرين.

أما كلارك وايرفنجز (Clark & Irvings, 1986) فيقولان بأنه يعني استراتيجية التعلم التي يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل، ولا يزيد عدد أفـراد المجموعة عن ستة أعضاء، تضم طلبة من ذوي التحصيل المرتفـع والمتوسـط والمـنخفض،

21

م

٣

٢. أن يتحدث في موضوعات متنوعة بجمل وتراكيب مترابطة، مراعيا سلامة العبارات.

٣. أن يوظف ما اكتسبه من معلومات، ومفاهيم، وحقائق معرفية وثقافية جديدة، بما يتلاءم ومستواه النمائي في تعبيره الشفوي.

٤. أن تنمو مهاراته العقلية العليا من (ملاحظة، واستنتاج، وتحليل، وتقويم)، بما يتلاءم ومستواه النمائي.

٥. أن يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية متنوعة.

ويعد التعبير الشفوي بذلك أهم جزء في ممارسة اللغة واستخدامها. ويتمحور حول مهارة الكلام فالفرد يستخدم الكلام في بداية اكتشافه للحياة والاستجابة لمتطلباتها، فيبدأ بنطق الأسماء للتعبير عن الرغبات والحاجات، ثم يستخدم الأفعال والجمل مع تطور النمو اللغوي وبمساعدة من الذين يحيطون به.

فالمحاكاة والتقليد لهما أهمية في الانتاج اللغوي من ناحية فهم الرمز اللغوي ولاكتساب المهارات الصوتية، وضرورتهما لتعلم المفردات اللغوية، فالسلوك اللغوي الفعال هو ما ينتج عن استجابة صحيحة لمثيرما، وهذا ما دعا إليه أصحاب النظرية السلوكية في تعلم اللغة. وأما أصحاب النظرية التوليدية التحويلية فيرون أن الإنسان يتعلم لغته و يمارسها ممارسة صحيحة بامتلاك قدرتين هما الكفاية competence و الأداء performance فالكفاية هي القدرة الذهنية المتمثلة في امتلاك نظام اللغة واستنتاج الأسلوب الأمثل في الأداء وأما الأداء فهو قدرة الفرد على صياغة عدد لا حصر له من الجمل والتراكيب والتعبيرات يبتكرها في المواقف والسياقات المختلفة (عمار،٢٠٠٢) و(استيتية،١٩٩٨).

ومهارة الكلام بطبيعة الحال تجمع بين النظريتين السلوكية والتوليدية التحويلية إذ أن اكتساب القدرة اللغوية وتحديدا المقدرة التعبيرية الشفوية ينجم عن التفاعل اللغوي. فالفرد إذا تعرض إلى مثير ما من وسطه الخارجي فإن النظام العصبي المركزي للإنسان ينتقي الاستجابة الملائمة لذلك المثير. بحيث تظهر في استجابته قدرتي الكفاية والأداء.

فالكلام قبل أن ينتج يمر بمرحلتين عقلية وأدائية لكل منها عمليات يتدرج بها المتكلم فالعمليات العقلية كما يرى (أيوب، ١٩٨٩، ٢٥) هي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري و هي عملية معقدة تتمحور حول تخطيط المتحدث للحديث فيحدد نوعه، من بعدها يخطط للجملة فيحدث من خلالها المفردات الدقيقة والاصطلاحات اللغوية السليمة مؤلفا من تلك المفردات والاصطلاحات جملا صحيحة. وبعدها يبرمج تلك الجمل صوتيا من حيث المقاطع الصوتية والنبرات والتنظيم.

21

ب

٤

وبعدها تبدأ العمليات الأدائية بإعطاء المخ اشارات للعضلات الخاصة بـالنطق إيـذانا بعملها فتخرج الجمل المعدة على شكل أصوات مسموعة تعبر عن المعاني مــن خــلال النبــر والتنغــيم. ويصاحب هذا الأداء اللغوي الإشارات الملمحية بأعضاء الجسد والتي تبرز المعنى المراد توصيله (الناقة، ١٩٩٨).

وللتعبير الشفوي مهارات عامة يجب توفرها في كل ممارسة لهذه المهارة ، ومنها:

١. قدرة المتحدث على تحديد هدف حديثه، فالمتحدث بحاجة إلى تحديد دقيق للغرض الــذي من أجله يتحدث وما نوع الحديث الذي سيتحدث به للوصول إلى ذلك الهدف، فعلى المتحدث أن يخطط لما سيتكلم به، ويعرف تفاصيل ما سيتحدث به.

٢. القدرة على التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا هو بالطويل الممل، و لا هو بالقصير المخل، فالايجاز المخل قد يعرقل الفهم لدى المستمع وكذا الحال طول الحديث وتشعبه قد يؤدي إلى اللبس والغموض.

٣. القدرة على مراعاة المقام في اختيار المفردات والتعابير فالسياق والموقف له دور فــي اختيار المفردات.

٤. القدرة على نطق الاصوات نطقا عربيا صحيحا وواضحا، فمن المعروف أن للأصوات اللغوية خصائص معينة والخلط بين هذه الأصوات يؤدي إلى تغير الكلمة أحيانا فيتغير المعنــى كله.

٥. القدرة على المشاركة في الحوار والنقاش الجماعي. (زهران وآخرون، ٢٠٠٧).

وبناء عليه لابد للمعلم أن يكون على وعي وإدراك بالأداء المطلوب تعلمه والمهارات التي يريد أن ينميها والخبرات المنتظمة والمستمرة التي يجب أن يوفرها لطلبته. فمهارة الكلام تحتاج من المعلم أن يساعد طلابه في التفكير فيما سيتحدث فيه أو عنه، والبحث عن المواد التي ينمي فيه حديثه، والطريقة التي ينظم بها حديثه ليصبح متماسكا ذا معنى. وهذا يتطلب وضع الطلاب في مواقف يطلب إليهم فيها أن يتحدثوا، ولكي يتحقق ذلك لابد للمعلم الاستفادة من الأنشطة اللغوية المختلفة كالندوات، والمناظرات، والمسرحيات التي تهدف إلى تدريب الطلاب على كثير من المواقف الهامة في حياة الإنسان التي تقوم على الاتصال الشفوي.

فيختار المعلم من الأنشطة اللغوية ما يناسب طلابه، وينتقي الموضوعات التي تتصل بعالمهم وخبراتهم. وألا يستأثر الحديث كله في أثناء الحصة بل يشجع طلبته على الكلام، ويعطيهم الفرصة لاستكشاف تفكيرهم الخاص. وقد تم التوصل في الأبحاث التربوية إلى أن عدم السماح للطلبة بالتحدث الشفوي في قاعات الدروس يمنع الارتــــقاء بقدرات الطلبة التفــكيـــــرية (Aiex& Hong, 2004).

22

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

حظي موضوع ـ ـ ـ ـ ـ التعلم باهتمام الباحثين التربويين، وقاموا بإجراء دراسات متنوعة الأهداف والأساليب، بحثت العوامل والظروف التي تؤثر في تعلم وتعليم هذه الفئة من الطلبة. ونتيجة البحث والاستقصاء؛ تمكن الباحث من الاطلاع على بعض الدراسات التي أُجريت في هذا المجال، وكان لها صلة بهذه الدراسة مباشرة، أو غير مباشرة؛ فكثرت الدراسات الأجنبية التي تناولت خصائص ـ ـ ـ ـ ـ، ومشكلاتهم الأكاديمية التي لها علاقة بالمدرسة ، والمعلم، وأساليب تعليمهم مهارات اللغة، ووسائل التقييم، والمنهاج المدرسي. في حين قلّت الدراسات العربية ذات الصلة المباشرة. أما الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فهي:

دراسة قامت بها وليامز (Williams, 1991) [٢٢] بدراسة هدفت إلى اجراء مقارنة بين خصائص الطلبة ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ. تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً، وكانت نسبة ـ ـ ـ ـ (٤٩٪) والعاديين (٥١٪) من هذه العينة. كانت أهم نتائج الدراسة: ـ ـ ـ تحصيل الطلبة ـ ـ ـ ـ ـ أكاديمياً مقارنة بالطلبة العاديين وخاصة في الحساب واللغة، ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ والمواظبة على الدوام المدرسي .

دراسة قام بها جيسيلي (Gisele, 1980) [٢٣] هدفت إلى تحديد خصائص السلوك اللغوي لدى ـ ـ ـ ـ ـ. تكونت العينة من ثنائيي اللغة ممن يتكلمون الإنجليزية ويدرسون الفرنسية، وكان لجميع الطلاب المشتركين في الدراسة الخصائص أنفسها، حيث أعطيت المجموعة الأولى مادة لغوية لمدة (١٧) أسبوعاً، في حين خصص (٣٠) أسبوعاً للمجموعة الثانية لدراسة المادة اللغوية نفسها. استخدمت الدراسة ثلاثة أساليب للحصول على الأداء الشفوي (القراءة)، وهذه الأساليب هي: التعبير الشفوي الحر، والترجمة، والجزء الشفوي من اختيار التحصيل. أشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ في المجموعتين تزداد بازدياد واجب القراءة المطلوب من الطالب، وكان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة احصائية عالية في مجال الأخطاء بالأفعال لدى

23

-١٢-

الفصـــل الثانـــــي

الدراسات المتعلقة بالموضـــــوع

- -

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - سواء أكـــان - - - ،

ذلك في - - - أم في غيرها من البلاد العربية، غير ان هناك بعض الدراسات التي تتناول كلاً منها جانبا أو أكثر من الجوانب المتصلة بهذه الدراسة.

لذا فقد ارتأى الباحث أن يقسم هذه الدراسات الى قسمين :

- القسم الاول: ويتعلق - - - - - - - - -
- القسم الثاني : ويتعلق بالتعبير - - - ،

أ- الدراسات المتعلقة - - - - - -

في العام ١٩٧١ قام الباحث - - - - - بإجراء دراسة تجريبية لمعرفة مستوى - - - - - عند طلبة المرحلة من الشعر ، وقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية شملت الصفوف - - - - - - - - وقد اختار الباحث (٤٨٩) طالبا و(٥٤) طالبة من مستويات اقتصادية مختلفة وبيئات مختلفة في - - -. كما استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من إعداده (مقياس) جربّه على عينة ، بعد أن شرح خطوات إعداد المقياس ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود ضعف عام في - - - - عند الطلبة ، و - - - - بخاصة ، كما ظهر قصور كبير في قدرة الطلبة على - - - - - - - - - - ، مما أوجب على الباحث أن يوصي بإعادة النظر في طرائق التدريس ، والمناهج ، واختيار النصوص الشعرية التي تدرّس للطلبة ، واعداد معلمي اللغة العربية (- - - ، ١٩٧١ ، - -).

وفي مجال - - - أيضا ، أجريت دراسة تجريبية في - - - - - لتحديد مهارات - - - - لدى طلاب المرحلة - - - في دراسة النصوص - - - ، حيث استفتى الباحث (٥٣٠٠) معلم ومعلمة من بين العاملين في حقل التعليم في - - - - - ، كما استفتى (٩٠) - - موجها في تعليم اللغة العربية و(١٠) من المربين. وقد تبين من نتائج الدراسة ان ٧٠٪ فاكثر من المدرسين في - - - - - قد كرروا المهارات التالية في - - - - - - و - - - - - - -

24

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لقد تناولت دراسات كثيرة فروع اللغة العربية المختلفة كالإملاء والنحو والأدب والترقيم ... ولم توجد دراسة - - هذه - اللغة - - - - في - - - - - - - - - - - أثره - - - - - وبناء على ذلك لجأ الباحث إلى اعتماد هذه - بالبحث في - - - - - - - وأنها تبحث في - - - - اللغة . وكذلك اعتمد الباحث بعض الدراسات في غير مجال اللغة للإطلاع على منهجيتها في - - - - - - - ولما لها من أهمية في مجال - - - - - - - - - - - - - - ،

ومن أشهر هذه الدراسات : دراسة - - - - - - - بعنوان - - - - - - - - - - المدارس - - - - في - - - - - - - - - - - وهي من أولى الدراسات في العالم العربي في هذا المجال وقد هدفت الدراسة إلى - ودراسة -

وقد اقتصرت الدراسة على - - - - - للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة وعدد - - - للسنوات المذكورة ، وتوصل الباحث الى النتائج التالية : تصارع القيم المدنية والبدوية ، كما لاحظ الباحث عدم الاهتمام بالكلمات الجديدة وعدم الاطراد في طرح الأسئلة وكثرة ورود الألفاظ العامية وتقديم الفاعل على الفعل(٣٢).

وهناك دراسة - - - - - - - بعنوان - - - - - - - - - - - - - - - - - في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها - - . وقد هدفت الدراسة الى - - - - - - - - - - - - ومدى اختلافها من صف إلى صف وأسبابها ومقترحات لعلاجها . وتكونت عينة الباحث من (١١٠٠) طالب وطالبة للمواد المختلفة، وصنّف - - - - - - حسب الجنس والصف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي واستخرج النسب المئوية لكل نوع من أنواع - - - - ، وتم الكشف عن - - - - - عن طريق مقابلة بعض معلمي المرحلة الإلزامية وموجيهها ومراجعة البحوث السابقة .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي أجريت في مجال ـــــــ، وقد اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذه المهارة اللغوية، وتتباين أهداف هذه الدراسات من حيث العناية بموضوعات التعبير وأسس ـــــــــــ ـــــ و ـــــــ.

وفيما يلي عرض ملخص لمجموعة من الدراسات التي تتناول التعبير الكتابي، يليه تعقيب على هذه الدراسات جميعها.

أولاً: الدراسات العربية

أجرى ـــ (١٩٨٠)، دراسة بعنوان: "ـــــ تدريس التعبير في المرحلة ـــــ دراسة تتناول المدارس ـــــ الرسمية في مدينة ـــ ـــــ هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين والطلاب في المشكلات التي تؤثر تأثيراً مباشراً في تدريس التعبير في المرحلة ـــ. ولتحقيق ذلك صمّم الباحث استفتاءين: أحدهما خاص بالطلاب، والآخر خاص بالمعلمين.واختيرت عينة عشوائية من طلاب الصف ـــــ ـــ في مدينة ـــــ ـــ، كما اختيرت عينة عشوائية من مئة وخمسين معلماً ممن يدرسون في المدارس ـــ الرسمية على أن يتحقق فيهم شرط الإجازة في اللغة العربية وخبرة عامين على الأقل في تدريس اللغة العربية في المرحلة ـــ. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف واضح في التعبير عند الطلبة، يعود إلى عدة أسباب منها: أهمال اهتمامات الطلبة ورغباتهم ومشكلات

٩
26

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

هناك عدد قليل من الدراسات المتعلقة ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ العربية ـ ـ ـ ـ
وقد صنفت الدراسات المتعلقة ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـجال اللغة العربية، والمواد الاخرى.

أولاً : الدراسات في مجال اللغة العربية :

أجرى ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ(٢٦) دراسة بعنوان : ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ العربية للصف ـ ـ ـ ـ ـ ـ في ـ ـ ـ، هدفت الدراسة الى ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ، وقد أعد الباحث استبانة تكونت من (٩٠) فقرة، وزعت على عينة الدراسة والمكونة من (٧٥) معلماً ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية في الصف ـ ـ ـ ـ ـ ـ في ـ ـ ـ ـ ـ، وقد تناولت الدراسة : ـ ـ ـ التعليمية، والمهارات اللغوية : (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والمهارة الكتابية)، والاملاء، والتعبير، ـ ـ ـ، وطريقة ـ ـ ـ ـ في عرض المادة العلمية، ولغة ـ والقواعد ـ

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

جوانب ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ تتلخص بما يلي :

- جاءت ـ ـ ـ التعليمية في ـ ـ ـ واضحة وشاملة للجوانب المعرفية والعقلية والاجتماعية والدينية.
- تميزت ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ بشمولها للجوانب المعرفية وبسهولة تطبيقها.
- إن مهارتي الاستماع والمحادثة مناسبتان لمستوى الطلاب وتعمل على زيادة ثروة الطالب اللغوية.

ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ العربية على ترسيخ القاعدة الاملائية وحفظها في أذهان الطلاب مع ـ ـ ـ ـ معايير دقيقة منظمة.

27

١

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

سعت مشاريع التطوير التربوي المتواصلة منذ خطـــة التطــوير التربــــــــــــوي (١٩٨٧ – ١٩٩٨) بشكل متواصل إلى تحديث طرائق التعليم جنباً إلى جنب مع تجديد المنـــاهج بحيث تعزز مهارات الطلبة من خلال مناهج اللغة العربية، والربط بين النظريـــة والتطبيق في التعليم، بحيث يوظف الطالب ما يتعلمه فـــي النحـــو في تعبيره وفي تحليله للنص الأدبي، وقد اشتملت خطة التطوير في مجال المناهج على الأهداف العامة الآتية:

- تحديث محتوى المناهج بحيث تعكس الحاجات الاجتماعيـــة والاقتـــصادية للمجتمـــع الأردني خلال عقد التسعينات.
- تأكيد أهمية المهارات العقلية العليا في المناهج، والتركيز على مهارات حل المـــشكلة والتفكير الناقد، وتنمية روح الإبداع لدى الطلبة.
- إدخال المرونة والتنوع في المناهج في الصفوف العليا للمرحلة الأساسية، إضافة إلـــى المناهج الاختيارية في الصفوف الثانوية، مراعاة الفروق الفردية، ولتنمية مهارات الـــتعلم الذاتي لدى الطلبة.
- توجيه المناهج الدراسية نحو الجوانب النظرية ومتطلباتها العملية والتطبيقية.
- الاهتمام بالتربية الوطنية والعلوم والتكنولوجيا وعلم البيئة في مختلف مراحل التعليم.
- تعزيز مهارات اللغة العربية لدى خريجي المرحلتين الأساسية والثانوية ممـــا يحقـــق حاجاتهم المهنية والأكاديمية.
- تعزيز الترابط والتكامل بين المرحلتين الأساسية والثانوية (الهنداوي، ١٩٩٢) .

28

- ٤ -

للنّص، ويتضمّن أيضاً مهارات وصف العلاقات، ورسم استنتاجات منطقيّة.

ثالثاً: المستوى التّطبيقيّ: ويتضمّن مهارات توضيح الحكم، واستخدام الأفكار لحلّ المشـــكلات، وتعيين القيم الّتي ترتبط بعلاقة معيّنة من الأفكار، ومقارنة الأفكار بعضها ببعض، داخل النّـــصّ الواحد، ومقارنتها بأفكار أخرى في نصوص مختلفة.

أمّا جودمان وبيرك (Goodman & Burke, 1983) فقد صنّفا مستويات الاســـتيعاب علـــى النّحو الآتي:

أوّلاً: المستوى الحرفيّ: ويعني التعرّف إلى الأحداث والشّخصيّات في النّصّ المقروء، والتّعرّف إلى الأفكار الرّئيسة البارزة في النّصّ، والقدرة على تذكّر أحداث النّصّ واسترجاعها، وتحديـــد التّراكيب الظاهرة المعنى وتفصيلها.

ثانياً: المستوى التّفسيريّ: ويتطلّب من القارىء الشّرح والتفسير لما يكتبه المؤلّـــف، ومعرفـــة معاني المفردات والتّراكيب الّتي تعرض في النّصّ المقروء.

ثالثاً: المستوى الرّمزي: ويعني قدرة القارىء على فهم ما وراء السّطور، لمعرفة المعنى الخفيّ الّذي يقصده الكاتب.

رابعاً: المستوى التّكامليّ: ويتضمّن معرفة القارىء بالمعنى الكامل الّذي يقصده الكاتب من وراء عرضه للنّصّ. وهذا يتطلّب من القارىء أن يكون واسع الأفق، وذا خلفيّة ثقافيّة عالية، تمكّنـــه من إدراك المرمى البعيد الّذي هدف إليه الكاتب.

كذلك قسّم كوفمان (Kaufman, 1985) الاستيعاب القرائيّ إلى مستويين:

الأوّل: الاستيعاب الحرفيّ: الّذي يتضمّن استدعاء الأفكار، أو المعلومات، أو الأحداث الموضّحة في النّصّ وتمييزها.

الثّاني: الاستيعاب الاستنتاجيّ: ويتطلّب استخراج الأفكار الجديدة من تلك الموجودة في النّـــص،

مفهوم القراءة الناقدة

حظي مصطلح القراءة الناقدة بعدد من التعريفات اختلفت باختلاف وجهات نظر الباحثين حول وظيفة القراءة الناقدة والمهارات التي تشتمل عليها، وحتى يمكن الخروج بتعريف للقراءة الناقدة لابد من استعراض تعريفات الباحثين لمفهومها .

يرى تشرشل (2002 ، ص Churcill,1) أن القراءة الناقدة "تتداخل مع التفكير الناقد وأنه ليس بين المصطلحين اختلاف ، و يرى أن القراءة الناقدة هي تلك القراءة التي يستخدم فيها الطالب مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ، بهدف استكشاف النص وإصدار حكم عليه" .

ومن الباحثين بيروزي (1995 ، ص 225 ،Pirozzi) الذي يرى أن القراءة الناقدة عملية فهم للمقروء وقد عرفها على هذا الأساس فيقول : "إن القراءة الناقدة عبارة عن درجة عالية من استيعاب المادة المكتوبة وفهمها تتطلب مهارات التفسير والتقويم ، والتي تمكن القارئ من الفصل بين المعلومات الهامة والجزئية ، وكذلك الفصل بين الحقائق والآراء وتحديد غرض الكاتب وأهدافه والخروج من النص بنتائج منطقية" ، ويشاطر مركز الكتابة (2004 ، ص 2 Writing Center, Cleveland University) التابع لجامعة كليفلاند في الولايات المتحدة بيروزي الرأي فيقرر أن القراءة الناقدة "عبارة عن تكوين مفهوم واضح للنص المقروء ولكن بعد تطبيق القارئ لعمليات عقلية على النص المقروء بغية فهمه ". ويتفق جاد (2002، ص 23) و عبده (1979، ص 16) مع الرأي السابق الذي يرى أن القراءة الناقدة هي" فهم للمقروء فيحددان أن غاية القراءة الناقدة هي فهم المقروء بعد القيام بعملية تشتمل على تذكر جزئيات المادة المقروءة وتحليلها وتفسيرها ونقدها في ضوء معايير موضوعية ".

ويعرف بعض الباحثين القراءة الناقدة انطلاقا من بعض المهارات التي تركز عليها ومن هؤلاء :

سبيرس (2003 ، ص Spears, 269) يرى أنها "الحكم والتقويم ووزن مفردات الكاتب بدقة ، وتتطلب القراءة الناقدة التشكك في الأدلة التي أوردها الكاتب لحين إثباتها أو نقضها بما لديك من معلومات ومعارف وعدم الانخداع بما يسوقه الكاتب من تلاعب عاطفي أو مغالطات منطقية ".

وسالم (2000 ، ص 217) الذي يعدها "أحد أشكال القراءة التي تستهدف تنمية القدرات العقلية كالتمييز بين الأفكار ، والقدرة على التحليل وإبداء الرأي ، وإصدار الأحكام ".

وقد بين دمعة ومرسي (٤) ، أهم مميزات الكتاب المدرسي الجيد وهي:

- أن يعكس الكتاب المدرسي الفلسفة التربوية المعتمدة في البلد .
- أن يترجم الأهداف المقررة للمنهج الدراسي .
- أن يلائم الكتاب المدرسي مستويات الدارسين العقلية وحاجاتهم وميولهم وواقع بيئتهم .
- أن ينمي ويثير العمليات العقلية ، والنوازع الوجدانية والمهارات السلوكية عند التلاميذ .
- أن يراعي حداثة المادة العلمية ودقتها .
- أن يحتوي على عدد كاف من التمارين والتطبيقات المنوعة التي من شأنها تنمية القدرات المختلفة عند الدراسين .
- أن يكون الكتاب سهل الأسلوب في لغته ، شائق العرض في موضوعاته ، متدرج الصعوبة في معلوماته ، ملائما" لمستوى الطلاب اللغوي في تعابيره ، متنوع الغرض والاتجاه في معلوماته .
- أن يكون الكتاب في شكله العام ، أنيق المظهر ، جذاب الشكل ملائم الحجم، جيد الورق ، ، واضح الأحرف ، متقن الطبع ، خاليا" من الأخطاء اللغوية والمطبعية ، جميل الغلاف ، متين التجليد .

ونظرا" لأن الكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي للمادة التعليمية في النظام التعليمي داخل المدرسة ، فانه يجب الاهتمام بهذا الكتاب من حيث تخطيطه وتصميمه وتنظيم مادته ، بحيث يكون مصدرا" غنيا" في مضمونه وخبراته ، حتى نضمن تقديم مادة تعليمية تساعد على التعليم من خلال تحقيق الأهداف المرسومة، لذلك فان اخضاع الكتاب المدرسي إلى المراجعة والتقييم بين فترة وأخرى مسألة" في غاية الأهمية ؛ لتطوير الكتاب باعتباره احد المصادر التعليمية الأساسية .

التعابير المختلفة، وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال الأمثلة والتمارين التي تمر في دروس القواعد (الفلاح وآخرون, ١٩٩٦).

ولتحقيق هذه الأهداف يمكن أن يفيد المعلم من مجموعة من الطرائق منها:

١- الطريقة الاستقرائية: وهي الطريقة التي تقوم على استنباط القواعد النحوية واستخلاصها من أمثلة الدرس.

٢- الطريقة القياسية: وتعتمد هذه الطريقة عرض القاعدة النحوية في الدرجة الأولى, ثم تقديم الشواهد والأمثلة من أجل توضيحها وتعزيزها وترسيخها في عقول الطلبة.

٣- أسلوب النص: يقوم هذا الأسلوب على عرض نص متكامل يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس، والأساس العلمي والتربوي في هذه الطريقة أن القواعد النحوية ظواهر لغوية (إسماعيل، ١٩٩١).

٤- الطريقة الإلقائية – طريقة المحاضرات: وهذه الطريقة تعتمد على المعلم في تدريس المادة، والطالب يستمع ويدون، ولا يسهم في المواقف التعليمية بشكل فاعل.

٥- الاستراتيجية الاقتضائية: وهي الاستراتيجية التي يتم بها تدريس النحو وفق ما تقتضيه المواقف التعليمية، وحاجة الطلبة إلى التعلم والتعليم. ويتم ذلك بطريقتين هما: طريقة حل المشكلات، وطريقة النشاط (الهاشمي، ١٩٨٣).

ويحسن بالمعلم أن يراعي أثناء تدريسه قواعد اللغة العربية ما يأتي:

الحرص على استنتاج القواعد النحوية والصرفية من الأمثلة والنصوص المختلفة، واستخلاصها من المقدمات، والحرص على تحليل الأفكار والقواعد وربطها بالواقع اللغوي والاجتماعي والثقافي، وتوظيفها في الحياة العملية، وحفز الطلبة على تقبل الرأي الآخر تقبلاً إيجابياً ومناقشته بموضوعية وهدوء، وتعويد الطلبة المبادرة في طرح الأفكار الجديدة التي تثيرها المادة التعليمية ومناقشتها بروح علمية جادة، والتركيز على عمليات التفكير العليا مثل: التحليل والتركيب والتقويم والإبداع، ومراعاة المنحى العلمي التجريبي في فهم المادة اللغوية واستخدامها، وربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة لدى المتعلمين والإفادة منها، وتعويد الطلبة تنظيم أفكارهم (حمدان، ١٩٨٩).

-أ-

32
P

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمـــة

يشهد العالم في هذا العصر انفجارا معرفيا هائلا ؛ إذ أصبحت المعرفة تتضاعف وتتزايد كل يوم . ولا يستطيع عقل الإنسان الإحاطة بهذه المعارف جميعها ؛ لذا رأى التربويون أنهم لا يستطيعون تزويد الطالب بجميع أنواع المعارف اللازمة له لحفظها ، ولكن بإمكانهم أن يدربوه على أسس التفكير السليم ، وأن ينمّوا مهارات التفكير لديه ؛ حتى يصبح قادرا على اكتشاف المعلومات ، أو إعادة اكتشافها ، أو استخدامها ، لإنتاج معلومات جديدة ، أو يكون قادرا على إجراء عمليات التطبيق ، بنقل ما تعلمه إلى مواقف مماثلة ، يمكن أن تواجهه في الحياة ، كما يكون قادرا على إجراء عمليات التحليل والتركيب والتقويم ؛ بحيث إذا واجه موقفا جديدا ، أو مشكلة جديدة ، تمكن من اختيار الأسلوب المناسب لحلها .

وقد دعا بعض علماء النفس التربوي هذا التفكير بالتفكير الناقد ، أو التفكير الإبداعي (الابتكاري) ، كما دعاه ديوي Dewey بالتفكير التأملي ، وأطلق عليه بلوم Bloom القدرات والمهارات العقلية (١) وسمّاه جيلفورد Guillford التفكير المنطلق (٢) .

التفكير وتنمية مهاراته

حاول المهتمون بالتفكير أن يعرّفوه في كلمات موجزة تفصح عن جوهره . فالتفكير لغة هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها (٣) . وفي معجم لسان العرب لابن منظور : الفكر هو الخاطر في الشيء ، والتفكر هو التأمل (٤) ، وفي قاموس وبستر Webster(٥) التفكير هو الفكر والتعرف والتأمل ، والحكم والتخيّل ، والفعل والنشاط العقلي ، وهو ملكة الفكر القادر على تنظيم تسلسل الأفكار. أما قاموس دريفر Driver فيعرفه بأنه سلسلة تتابع من الأفكار تكون المشكلة على الأخص سببا في حدوثها (٦) .

أما تعريفات علم النفس فهي متعددة لأنها تتناول أوجها مختلفة لعملية التفكير . فيعرفه روس Ross بأنه نشاط عقلي في صورته المعرفية ، أو نشاط عقلي بالنسبة إلى الأشياء

الروحية النفسية . ويعرفه أوسجود Osgood بأنه تمثيل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية عن طريق استخدام الدلالات والرموز التي تقوم مقامها . أما همفري Humphrey فيعرف التفكير بأنه ما يدور في الخبرة عندما يقابل الكائن الحيّ مشكلة ويتعرف إليهــا ويحلها (٦) .

ويرى جيلفورد Guillford أن للعمليات العقلية مجموعتين من العوامل : مجموعة صغيرة تتضمن قدرات الذاكرة ، ومجموعة أكبر تتضمن قدرات التفكير ، ويقسم قدرات التفكير إلى ثلاثة أقسام :

القدرات المعرفية : وتتعلق باكتشاف المعلومات أو إعادة اكتشافها أو التعرف إليها .

القدرات الإنتاجية : ويقصد بها استخدام المعلومات المتاحة لإنتاج معلومات جديدة .

القدرات التقويمية : وتتعلق بتحديد ما إذا كانت المعلومات التي نعرفها أو ننتجها مناسبة أو صالحة أو صحيحة أو تتفق مع أي محكّ من محكات الحكم (٧) .

أما هيلدا تابا Hilda Taba فقامت بتحليل عملية التفكير ، من وجهة النظر النفسية والمنطقية ، وتوصلت إلى نتيجة مفادها ، أنه بينما تعتبر عمليات التفكير نفسية ، وأنه لا بد لها من تحليل نفسي ، فإنه لا بد من تقدير نتاج التفكير ومحتواه عن طريق معايير منطقية ، وتقويمها بواسطة قواعد المنطق . وحددت هيلدا تابا ثلاثة افتراضات حول التفكير هي :

١- التفكير مهارة ويمكن تدريسها .

٢- التفكير يمثل الميدان النشط للتعامل بين المتعلم من جهة والمعلومات أو البيانات من جهة ثانية . ويعني هذا أنه في الجو الصفي ، فإن مواد التدريس تصبح متوفرة للفرد عندما ينتهي من تشكيل مجموعة من العمليات العقلية ، مثل ترتيب الحقائق ضمن أنظمة مفاهيمية وربط النقاط ببعضها . والوصول إلى تعميمات من هذه العلاقات ، واستخلاص النتائج من الحقائق المعروفة للانتقال إلى طرح الفرضيات والتنبؤ وشرح القضايا أو المشكلات غير المألوفة.
ولا يمكن تدريس العمليات العقلية مباشرة عن طريق تقديمها من جانب المعلم ، أو عن طريق اكتسابها من أفكار الآخرين . ومع ذلك يستطيع المعلم المساعدة في عمليات تشكيل المفاهيم بواسطة إثارة اهتمام الطلبة لتشكيل عمليات عقلية معقدة من جهة ، وعن طريق التخفيف من التعليم المباشر من جهة ثانية .

٣- التفكير عمليات تتكون بشكل متتابع : فقد افترضت هيلدا تابا بأنه من أجل إتقان مهارات تفكير محددة ، فإن مهارات أولية محددة أخرى يجب إتقانها قبل ذلك. إن هذا

33
م

وتكمن أهمية تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة في كونها تؤدي إلى فهم أكثر عمقا للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وربط عناصره بعضها ببعض، وكذلك تمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل، ومعالجة المعلومات. كما أن تنمية التفكير الناقد تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من التبعية، والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال تشجيع روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحر عنها أو استكشاف لها (الوهروالحموري، ١٩٩٨).

ويمكن الربط بين القراءة والتفكير الناقد. فالقراءة عملية تفكير (Burns, 1982)؛ حيث أن تعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر الناقد؛ وعلى هذا تصبح القراءة ثمرة كل تربية، تربية مستمرة، لانهاية لها (السيد، ١٩٩٦). ولذلك كان التركيز على القراءة أنها أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد (حبيب الله، ١٩٩٧).

تطور مفهوم القراءة:

تطور مفهوم القراءة في ضوء معطيات علم النفس والتربية والتفجر المعرفي، فلم تعد القراءة تلك العملية التي تعرف بأنها تحريك العيون بين السطور المكتوبة. فقد أولت التربية المعاصرة القراءة بمفهومها الحديث أهمية كبرى، ويتجلى هذا المفهوم في أن القراءة هي تعرف الكلمات والنطق بها صحيحة، ومن ثم فهمها واستنباط المعاني القريبة والبعيدة، وأخيرا الربط والنقد للمقروء والتفاعل معه، بحيث يكون القارئ – في ضوء هذا المفهوم – مواكبا لروح العصر، مدركا لتياراته واتجاهاته، مميزا بين النافع والضار منها، قادرا على إصدار الأحكام النقدية بكل موضوعية وروح علمية، مبتعدا عن التحيز والانفعال (السيد ، ١٩٩٦). وعلى القارئ كذلك أن يحلل المعلومة التي تنقلها العين إلى الدماغ، لتشكل فكرة شاملة عنده، ثم ينتقل بعد ذلك إلى العمليات الأكثر تعقيدا في عملية القراءة، وهو أن يقوم بعملية تقويم لما قرأ، وأن يستجيب للجديد منه في ضوء ما سبق عنده من خبرة، وتجربة، ومعرفة، ليصل إلى توضيح وتعليل للمعنى الذي توصل إليه (عدس ، ١٩٩٨).

فالقراءة ليست مهارة ميكانيكية بسيطة، وليست أداة دراسية ضيقة، إنها عملية تفكير. وعلى أية حال فالقول بأن القراءة هي عملية الحصول على الأفكار هو الوصف الدقيق لها، ويجب أن تتطور كمنظومة معقدة من أنماط العمليات العقلية العليا، ويمكن – بل ويجب – أن تلازم كل أشكال التفكير والتقويم والحكم والتخيل والاستدلال وحل المشكلات، فالقراءة واحدة من أفضل الوسائط لنجاح العديد من تقنيات التفكير والتخيل (ZINTZ , 1971) ، وبذلك يكون القارئ قادرا على استعمال المعلومات في الاستدلال، والقراءة بشكل ناقد لفهم اللغة الرمزية،

وتحديد غرض المؤلف، وتقييم الأفكار المقدمة، وكل هذه المهارات تتضمن في حقيقتها عمليات تفكير (Burns, 1982).

وقد عد الاقتصار في مفهوم القراءة على النطق والفهم أمرا قاصرا، لأنه يؤدي إلى تربية المواطن على تقديس الكلمة المكتوبة، وعدم القدرة على نقدها ومناقشتها، لذا ظهر تحول جديد في مفهوم القراءة يركز على القراءة الناقدة، التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ ونقده وإبداء الرأي فيه ومناقشته، ذلك أن على القارئ مع تضخم النتاج الذي تخرجه المطابع يوميا، أن يميز بين الضار والنافع، وأن يحاول مناقشة ما يقرأ، ويزن الحجج والبراهين، ويظهر مدى سلامتها في ضوء معايير محددة (السيد ، ١٩٨٨)، كما أن التفجر المعرفي، والرغبة في الحرية والعدالة الاجتماعية، والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية في عصرنا الحالي، إضافة إلى تحول موازين الحكم واتخاذ القرار من المتكلم والكاتب في الماضي، إلى المستمع والقارئ في الحاضر، كل ذلك يحتم علينا أن نضيف هدفا آخر طالما أهمل في تدريسنا للقراءة في مدارسنا ألا وهو مساعدة الطلبة على تحليل المادة المقروءة وتفسيرها، ونقدها وتقويمها، ثم قبولها أو رفضها تبعا لذلك، وهذه هي القراءة الناقدة، والتي نحن في أشد الحاجة إلى تعليمها لأبنائنا وتدريبهم عليها (مدكور، ١٩٩١).

القراءة الناقدة:

تعددت تعريفات القراءة الناقدة وتنوعت، فالقراءة الناقدة هي تقويم المادة المكتوبة، متضمنة مقارنة الأفكار، والوصول إلى خاتمة دقيقة ومناسبة (Johnson. and Baumam, 1984)، وهي عملية اتخاذ القرار في المادة المقروءة، متطلبة الحكمة والفكر والمنطق (Atkinson . Longman , 1985) . ويرى اينس (Ennis) أن القراءة الناقدة تعني تقييم المقروء والحكم عليه، بينما أشار هوس (Huus) أن القراءة الناقدة تعني تقييم المادة المطبوعة وفق مجموعة من المعايير والثوابت المعروفة (الجراح، ١٩٩٧).

إن القراءة الناقدة هي العملية التي يقوم القارئ فيها بتحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه (شحاته، ١٩٩٢)، وهي بذلك عملية صارمة، إنها بطيئة أحيانا، ومطلوبة دائما، فالقراءة بشكل نشط، وبشكل ناقد يمكن أن تكون واحدة من أكبر تحديات النشاطات الإنسانية لاختبار حدود طاقاتنا وصبرنا وفكرنا (Risc, 1987).

من خلال ذلك نرى أن التعريفات المختلفة أجمعت على أن القراءة الناقدة هي عملية تقويم للمادة المقروءة وإصدار الحكم عليها، وإبداء الرأي الشخصي فيها وفق معايير وأسس معينة، وبذلك تعتبر القراءة الناقدة من أرقى أهداف القراءة، إذ يتمثل فيها الوعي والقدرة على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة. كما أنها – القراءة الناقدة – من أكثر

34

بمواقف خارجية متباينة تؤثر فيه بطريقة ما، بحيث ينتهي الأمر بتكوين بعض الاتجاهات الخاصة نحو موضوع ما (أبو علام، ٢٠٠٠).

إن من أهداف تأهيل المعلم وتدريبه بناء اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم والمهارات والكفايات اللازمة لهذه المهنة. ويعد تطوير الاختبارات من هذه الكفايات التي لا بد أن تكون اتجاهات المعلمين نحوها إيجابية، ولما لها من دور كبير في عملية التقويم التي تتزايد أهميتها يوماً بعد يوم لدى المربين والإداريين والتربويين، فاتجاه المعلم نحو الاختبار سواء أكان إيجابياً أم سلبياً ينعكس على ممارسته لمهارات تطوير هذه الاختبارات. مثلاً إذا كان الاتجاه سلبياً فإنه يؤدي بالمعلم إلى إهمال الاختبارات وعدم إعطائها الأهمية التي تستحق، أما إذا كان الاتجاه إيجابياً فإن المعلم يهتم ويسعى إلى زيادة معلوماته عنها، وإلى اكتساب المهارات اللازمة لتطويرها، مما يستدعي الاهتمام بالاتجاهات الإيجابية وتدعيمها، وتغيير الاتجاهات السلبية وعلاج أسبابها (منصور، ١٩٩٥).

ويقصد بالتقويم التكويني عملية التصحيح المستمرة التي تهدف إلى ضمان إحداث التعلم المطلوب، مع توفير تغذية استرجاعية لمعاودة التعليم والتقويم دون إصدار أحكام على المتعلم أثناء تعلمه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم وبناء الشخصية(أبو علام، ٢٠٠٠). ومن خلال هذا التعريف نجد أن عناصر التقويم التكويني تتكون من:

١ – عملية التقويم ملازمة لعمليتي التعليم والتعلم .

٢ – تعتمد عملية التقويم على الكفايات التعليمية كمحكات للإتقان.

٣ – عملية تشخيصية تصحيحية تهدف إلى تحديد مواطن الضعف فتعالج ومواطن القوة فتعزز.

٤ – يسمح بممارسات معاودة التعليم والتعلم والتقويم للوصول بالمتعلم لمستوى الإتقان المنشود.

٥ – يتميز بعدم إصدار حكم على المتعلم أثناء تعلمه .

وبناء عليه فالغاية المباشرة الأولى من درس التعبير، هي إعانة التلميذ على أن يتحدث ويكتب في أي موضوع بلغة عربية مقبولة ومعبّرة. (الطاهر، ١٩٦٩)

وقد تعددت تعريفات الدارسين للتعبير ، فمنهم من استخدم كلمة التعبير ومنهم من استخدم كلمة الإنشاء ، ولكنها غالباً ما كانت تحمل نفس المعنى في نهاية الأمر ، ومن ضمن هذه التعريفات ما يلي:

- هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومعان، على أن يكون ذلك بلغة صحيحة وبأسلوب جميل يشيع السرور في النفس . (سمك، ١٩٧٥) ، (مدكور، ١٩٩١)
- هو علم تقود المعرفة به إلى القدرة البيانية في الإفصاح عن المعاني بواسطة الألفاظ الملائمة، وهذا لا يتم إلا عن طريق إبداع العبارة المشرقة في الأسلوب ، وانتقاء اللفظة المناسبة ، والالتزام بالتنسيق المعتمد ، وتدل كلمة الإنشاء حديثا على كل عمل أدبي له سمات الأدب ومزاياه من صور وخيال وعاطفة وفكرة. (عطية، ١٩٧١، ص١٦-١٧)

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التعبير:

- وسيلة للاتصال والتفاعل بين الأفراد.
- يتعلق بالنفس وما يجول فيها من مشاعر وأحاسيس.
- قد يكون شفهيا أو كتابيا أو الاثنين معا.
- يحتاج إلى تنظيم الأفكار قبل طرحها وأثناء عرضها حتى تصل واضحة ومفهومة للمتلقي.

هذا وقد قام عدد من الدارسين و الكتاب والمؤلفين في مجال اللغة عموماً، والتعبير خصوصا بتقسيم التعبير إلى نوعين من حيث الطريقة ومن حيث الموضوع.

فمن حيث الطريقة يقسم التعبير إلى قسمين:

36

— ١ —

الفصـــــل الأول

الدراسـة : خلفيتهـــــا وأهميتهـــا

اللغة ظاهرة اجتماعية ثقافية مكتسبة ، وهي أداة للتواصل والتفاهم بين بني البشر ، وهي وسيلة للتعبير عن فكر الانسان وحاجاته وأغراضه .

كما أن اللغة مجموعة من الرموز يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم (وافي ، ١٩٧٢ ، ص ١٧٥) ، وتعتبر الأصوات اللغوية وسيلتها لتحقيق هذه الغاية ، إذ تنظّم الأصوات بعضها ببعض لتشكل وحدات أو عناصر أكبر هي المفردات أو الوحدات الصرفية اسم وفعل وحرف ، وترتبط هذه الوحدات معا بنظام دقيق تشكل جملا تكوّن بدورها صورا لفظية للفكرة أو أجزاء من الكلام المفيد ذي المعنى المعبّر ، وهو الغرض الأساسي للغة .

أما اللغة بالنسبة للمجتمع فهي الأداة التي تربط أفراده بعضهم ببعض ، فتيسّر أسباب التفاهم والمحبة بينهم ، يقفون مطالبهم ويوجهون نشاطهم الى استغلال البيئة التي يعيشون فيها ، وتوحّد كلمتهم لمواجهة مشكلاتهم . (الركابي، ١٩٨٠، ص ٧ ،خاطر ١٩٨٦، ص ١٢ ، ١٣)

ومن الجدير بالذكر أن هناك أربعة أهداف رئيسة تهمّ دارس اللغة - أي لغة - وهي :-

١. القدرة على فهم اللغة المسموعة .
٢. القدرة على فهم اللغة المكتوبة .
٣. القدرة على التعبير السليم كلاما .
٤. القدرة على التعبير السليم كتابة .

أي أن الأهداف الرئيسة لاتتحقق الا بتحقق كل وجميع القدرات الأربع ،وأن هذه القدرات لاتكتسب الا إذا اكتسبت جميع فروع اللغة والتي تتمثل في :-

- أسباب ترجع إلى المناهج وطرائق التدريس، وتتمثل في قلة نصيب التعبير من الحصص الدراسية، وخلو خطة الدراسة في المدارس من برنامجٍ يدفع الطلاب إلى مداومة القر اءة، والاطلاع على الصحف والمجلات والكتب المختلفة(مقلد، ١٩٩٢).
- أسباب ترجع إلى المعلم، وتشمل سوء اختيار موضوعات التعبير وبعدها عن حاجات الطلاب، وعدم إعطاء الحرية للطلبة في اختيار الموضوع الذي يعبرون عنه، مما يجعلهم عاجزين عن التعبير في موضوع إجباري (أحمد، ١٩٧٩).
- أسباب ترجع إلى الطالب، ومثالها اعتماد الطالب في تنمية ثقافته على الكتاب المدرسي فقط، وانصرافه عن المطالعة الحرة وارتياد المكتبة، وقلة إقباله على ميادين النشاط اللغوي التي تُمارس في المدرسة، كالإذاعة، والصحافة، والندوات وغيرها، كما أن هناك ضعفاً ملحوظاً في ثروة الطالب الفكرية واللغوية، الأمر الذي يجعله عاجزاً عن التعبير بوضوح وسلاسة (السمرة وزملاءه، ١٩٩١).

وهكذا، وبعد معرفة مظاهر ضعف الطلاب في التعبير الكتابي، والأسباب التي تقف وراءها، يعرض الباحث التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية في ـــــ ، والمهارات الأساسية للتعبير الكتابي، ثم يلي ذلك مجالات التعبير الكتابي.

مهارات التعبير الكتابي:

يقصد بمهارات التعبير الكتابي مجموعة الأداءات التي يقوم بها الطلاب أثناء الكتابة لتكون كتاباتهم دقيقة وصحيحة ومترابطة، وهذا يعني المحافظة على اكتمال أركان الجملة وعلامات الترقيم وأدوات الربط واتباع نظام الفقرة (صالح، ١٩٩٤).

ويُعرفها الرشيدي (١٩٩٤)، بأنها المهارات اللازمة لممارسة الكتابة وجودتها في أي مجالٍ من مجالاتها داخل المدرسة وخارجها.

38

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لقد اجتهد الباحث ماوسعه الجهد على الاستفادة من الدراسات السابقة في مجال البلاغة بفروعها الثلاثة (البيان والمعاني والبديع) وكذلك في ـ ـ ـ ـ ، فلم يتوصل الى دراسات ميدانية مباشرة في الموضوع ، وانما جلّ ما تناول موضوع البلاغة دراسات نظرية حول مفهوم البلاغة ، وعلاقتها ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ . لذا قام الباحث باستعراض لأهم الكتب التي تناولت موضوعه ،وأهم هذه الكتب :-

- كتاب الصناعتين : الكتابة والشعر ، أبو هلال العسكرى ، بدون تاريخ.
- المدخل الى دراسة البلاغة العربية ، لسيد احمد خليل ، ١٩٦٨.
- البلاغة الواضحة ، علي الجارم ، ومصطفى أمين ، ١٩٦٩.
- البلاغة العربية في ثوبها الجديد ، بكرى شيخ أمين ، ١٩٧٩.
- دراسات في البلاغة ، محمد بركات أبو علي ، ١٩٨٣ .
- فصول في البلاغة ، محمد بركات أبو علي ، ١٩٨٣.

وقد تناولت الكتب السابقة تعريفات للبلاغة ، واصطلاحاتها من بيان ومعاني وبديع ، ونماذج شعرية ونثرية وردت فيها هواه المصطلحات ، وأثرها في ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ .

كما قام الباحث باستعراض لأهم الدراسات التي تثري موضوعه في مجال ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ :-

التركيب اللغوى للأدب ، بحث في فلسفة اللغة ، ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ، ١٩٧٠، وهو دراسة عن أثر ـ ـ ـ ـ في ـ ـ ـ ـ اللغوى ، و ، وتطور البحث اللغوى الحديث ، و العربية .

التعرف ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ، ١٩٧٦ . وقد خلصت هذه الدراسة الى وجود ضعف ظاهر لدى الطلبة في القواعد النحوية .

"الفصل الثاني"

الدراســات السابقـــة

تناولت دراسات عديدة عالميا وعربيا موضوع ـــ ــ التعليمية من جوانب عدة ، فقـــد تناول بعض هذه الدراسات تقصي مبررات ـــ ـــ التعليمية تربويا ، بينما تناول قسم آخـــر منها تقصي أثر ـــ التعليمية في ـــ ـــ واتجاهاتهـــم حوها ، كما تناول قسم ثالث اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو ـــ ـــ التعليمية .

وفيما يلي عرض لاهم الدراسات في المجالات الثلاث المشار اليها :

اولا : دراسات " مبررات ـــ ـــ ":

من الدراسات البارزه عربيا في هذا المجال الدراسة التي اجرتها ـــ ـــ (ـــ ـــ , 1962) لاستقصاء ـــ ـــ التعليمية في ـــ ـــ ، وقـــد انطلقت الباحثة في دراستها من الفرضيه التالية : (ـــ ـــ 187 : ـــ ـــ)

" ان المشاكل التربوية التي تبرر ـــ ـــ التعليمية في ـــ ـــ هي :

١ . ازدحام الصفوف ووجود الصفوف المجمعة .
٢ . النقص في توفير المعلمين المؤهلين .
٣ . النقص في الوسائل والادوات التعليمية .
٤ . النقص في الاشراف التربوي .
٥ . عدم التكافوء في الفرص التعليمية . "

واستخدمت الباحثة كادوات بحث أربعة استبيانات لجمع البيانات المطلوبة عن المشكـلات التربوية الواردة في الفرضية المشار اليها ، وزعت على مسئولين في وزارة التربية والتعليم في مركـــز ـــ ـــ وعلى جميع مديري ومديرات المدارس ومعلمي ومعلمات وزارة التربية والتعليم ـــ ـــ .

وقد اظهرت الدراسة ان مدارس وزارة التربية والتعليم كانت تعاني من ازدحام الصفـــوف ، ن ٧٠٪ من المعلمين كانت مؤهلاتهم من مستوى الثانوية العامة او أقل ، كما ان المدارس كانـــت

40

الفصـــل الثانـــي

الدراســـات السابقـــة

نال موضوع القراءة عددا وفيرا من الدراسات والبحوث ، ســـواء على الصعيد العربي أم الأجنبي . ومع ذلك فان الدراسات لم تتطرق الـــى التعرف على مستوى ـ . وهناك بعض الدراسات التـــي لها علاقة بالموضوع ، ويمكن تقسيمها الى قسمين :-

أولاً : دراسات تتعلق بموضوع القراءة .

ثانياً : دراسات تتعلق بموضوعي ـ ـ ـ ـ و ـ ـ ـ ـ .

أولاً : الدراسات المتعلقة بموضوع القراءة :

ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ، في الفترة بين ١٩٧٠ – ١٩٧٣ بدراسة عنوانها : " ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ المرحلة

وكان الهدف من الاختبار هو قياس ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ على المفردات والجمـــل وتمييز الكلمات ، وقياس ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ من الصف ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ وحتى ـ ـ ـ ـ ـ ـ ، في ـ ـ ـ . وقد وضعت ، لهذا الغرض ، اختبارات لقيـــاس ـ . والتعـــرف على المفردات والجمل . وقام الباحثون بتطبيق الاختبار على عينة تجريبيـــة للتأكد من صدق فقرات الاختبار وثباته قبل تطبيقه على عينة بلغـــت (٢٨٥٠) ـ ـ ـ ـ ، بمعدل (٤٧٥) ـ ـ ـ ـ ـ من كل صف ، وفي (١٩) مدرسة فـــي ثلاث مناطق تعليمية وكانت أهم النتائج : أن قدرة ـ ـ ـ ـ ـ علـــى ـ ـ ـ ـ ـ أعلى من قدرتهم على ـ ـ ـ ـ ـ ـ في الصفوف ـ ـ ـ و ـ ـ ـ ـ و ـ ـ ـ و ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ . ومن التحليلات الاحصائية التي أجراهـــا الباحثون تبيّن أن قدرة القراءة يمكن أن تقاس بواسطة ثمانية اختبـــارات فرعية هي :-

الفصـــل الثانـــي

تنوعت الدراسات التي تناولت ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ، فبعضها تناول دراسة العوامل المؤدية الى ــــ ــــ ــــ ، وبعضهـــا الآخر بين اثر ــــ ــــ على اكتساب ــــ لمهارات ــــ ، ومنها ما تناول دراسة ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ــــ ، أما القسم الرابع فهي دراسات بحث في العلاقة بين أثر بناء الجمل وتركيبها على ــــ ــــ ــــ ٠

ومن هنا فان هذه الدراسة ستركز في اختيار الدراسات التي لها علاقـــة مباشرة بهذا البحث وهي كالتالي :-

أولاً: دراسات تتعلق بالكشف عن العوامل المؤدية الى ــــ ــــ ــــ :

ومن هذه الابحاث دراسة اجرتها ــــ ــــ (ــــ ــــ 1947 , ــــ ــــ ــــ) حول ــــ ــــ الذي يؤدي الى تدني قدرة الطلبة في امتلاك المهارات ــــ ــــ ٠ وقـــد اوضحت ــــ ان مهارة ــــ في ــــ ــــ لا تتوقف على ــــ ــــ او ــــ ، وانما ترتبط بمتغيرات كثيرة منها : الطريقة التي يتعلم بها ــــ ــــ ــــ ، والحالة النفسية ــــ ، وطبيعة المادة ــــ ــــ ، ومقدار ميله اليها ٠ وأشارت الباحثة الى أن علاج ــــ ــــ ــــ ــــ ، يكون بعلاج حالة ــــ النفسية اولا ثم بعلاج قـــوة ــــ ــــ وعلاج ــــ ــــ ، ثم البحث عن طريقة تدريس مناسبة ٠

أما ــــ (ــــ 1974 ــــ ــــ) فقد اجرى دراسة لبحث العلاقة بيـــن طريقة التدريس وبين اتقان طلاب الصف ــــ ــــ ــــ لمهارات ــــ ــــ ــــ ٠ ولـدى تحليل للنتائج اتضح للباحث وجود علاقة ذات دلاله احصائية (α = ٠٫٠٥) بين طريقـة التدريس وبين بعض اصناف الاخطاء الشائعة في ــــ ــــ ــــ لدى الطلبة ، منها ان حجم الكلمات التي ــــ ــــ ــــ بكلمات ــــ ــــ في النص يزداد اذا اتبع المدرس طريقة التدريس الجزئية اكثر مما هو عليه اذا اتبع المدرس طريقة التدريس الكمية في ــــ ــــ ــــ (ــــ ــــ ، ١٩٧٦ ، ص) ٠

42

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب التربوي في مجال أساليب تدريس اللغة العربية تبين أن هناك دراسات متنوعه ، تشمل جميع موضوعات اللغة العربية مثل: اللغة وخصائصها ومشكلاتها والقراءة والاستماع والأدب والنصوص والقواعد والنحو والتعبير والاملاء والخط ، الا أن - .

وعلى الرغم من قلة الدراسات في هذا المجال ، الا أن هناك محاولات علمية جادة ظهرت بشكل كتب ومؤلفات عكست لنا خبرات نظرية في مجال - - - - - - - - - ، حيث كان العقد السادس من هذا القرن غنيا بالأبحاث والمؤلفات الخاصة - - - - - - - - ويؤخذ على هذه الأبحاث والمؤلفات عموما أنها ركزت على الناحية العقلية لا غير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٥) .

وقد كتب جان بياجيه عن أهمية - - - - - - في تعليم اللغة - - - - ما بين (- - - - -) ، موضحا أن اللغة التي يستخدمونها هي لغة اشارات وحركات وايماءات ، وتطوير هذه اللغة يحقق لنا تعبيرا سليما عند - - - - - ، وعلينا أن نحيط - - - - - - - تعليمية - - - - تستثير نشاطه التلقائي وتساعدة في الخروج من فترات الصمت (بياجيه ، ١٩٥٤) .

وقد تحدثت ؟ - - - - - - - " في - - - - - - - - - - ، عن أثر - - - - - - - - - - - - - ، واشارت الى أن عجز احيانا عن ادراك المفهوم ، يؤدى الى عدم مقدرتهم على التعبير عن تلك المفهوم ، وما - - - - - - - - الا أسلوب يساعد - - - - على تجميع المعلومات

الفصـل الثـاني

الدراســـات الســـابقة

اهتم الباحثون بدراسة النحو وكتبه في المراحل الدراسية المختلفة ومن جوانب متعــددة، حيث شكل النحو محورا لعدد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة موضوعاته ومعرفـــة العوامل المؤثرة على تحصيل التلاميذ في مادته، والوقوف عند مناهجـــه لتطويرهـــا وتحسـين الكتاب المدرسي وطرائق تدريسه. وسنتناول في هذا الفصل عرضـــا لبعـض هــذه الدراســات ونتائجها لتحديد موقع الدراسة الحالية منها.

وقد - - - - تقسيم الدراسات والبحوث ذات العلاقة وفق ما يلي:

أولاً: الدراسات -

ثانيًا: - - - - - - - - - - - - - - -

ثالثًا: الدراسات - - - - - - - - - - - - - -

رابعاً: الدراسات - - - - - - - - - - - - -

<u>أولاً: الدراسات</u> - - - - - - - - - -

أجرى - - (١٩٧٦) دراسة بعنوان: التعرف إلى - - - - - - - - - - - العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة - - - في - - ، هدفت إلى معرفـــة - - - - - في - - اللغة العربية لدى طلبة المرحلة - - - ، ولتحقيق هدف الدراســـة اســتخدم الباحث أداتي بحث هما: اختبار موضوعي صممه الباحث وشمل الأبواب الوظيفية فـــي قواعــد اللغة العربية التي درسها الطلبة في السنوات السابقة،وقد وزع الباحث هذا الاختبار علـــى عينــة ممثلة بـــ (١١٥٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشـــوائية. أمـــا أداة البحـــث الثانيـــة فكـــانت الامتحان التجريبي المدرسي الذي تجريه المدارس قبل - - - الدراسة - - - - - والذي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم.

توافر معايير معينة، وقد تكون الأحكام كمية أو نوعية، كما قد تكون المعايير من تلك التي يقررها الطالب أو تعطى له (بلوم، ١٩٨٥).

وللمعايير التي تبنى عليها الأحكام مستويان هما:

١- إصدار أحكام بناءً على معايير داخلية: وتعتمد على مدى الدقة المنطقية الداخلية للموضوع، ومدى اتساقها وتتابعها.

٢- إصدار أحكام بناءً على معايير خارجية: وهي تستمد غالباً من الأعمال الشبيهة، وفي المجال نفسه، وقد تتعلق هذه المعايير بالأهداف والأغراض التي يستهدف العمل تحقيقها، ومدى ملاءمة الوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأغراض (زيتون، ١٩٩٥).

ومن الأهداف السلوكية الدالة على مستوى التقييم: أن ينقد، أن يقيّم، أن يناقش بالحجج، أن يصدر حكماً، أن يبدي رأيه، أن يبرر، أن يتخذ قراراً، أن يفند ادعاءات.

مما سبق تبرز الحاجة الملحّة ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ التي ـ ـ ـ ـ ـ ـ مادة القواعد في اللغة العربية للصفوف ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ في ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ، وأثر كل من ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ، و ـ ـ ـ ـ ـ ـ هذه الصفوف على امتلاكهم لهذه الكفاية. لذلك جاء اختيار الباحث ـ ـ ـ ـ لدراسة ـ

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تولي جميع الأمم والشعوب أهمية خاصة للحقل التربوي الذي يعد أساساً لمجالات الحياة كافة، ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ بما تملكه من إمكانات مادية ـ ـ ـ تكرّس جهداً كبيراً للإنفاق على التعليم و ـ ـ ـ ـ ـ ـ، غير أن الواقع التعليمي ما يزال يعاني بعض الصعوبات، ومنها ما يبرز في أداء ـ ـ ـ داخل الغرفة الصفية.

45

٥

ولتقويم المنهاج بهدف تطويره ثلاث طرائق رئيسة:

١- الطريقة النظرية: يقوم خلالها المختص بالاطلاع على وثيقة المنهاج ومواده ووسائله، ودراستها كما هي بقراءة أو مراجعة مواصفاتها، ومعاينة ما تبدو عليه مباشرة من خصائص شكلية وعملية وفنية.

٢- الطريقة التحليلية: يتم بوساطتها تجزئة المنهاج إلى العناصر الأساسية نظريا: الأهداف، المحتوى المعرفي، وأنشطة التعلم، والتقويم. للتحقق من صلاحيتها البنيوية، ثم من صلاحيتها التربوية والتركيبية لأنواع التعلم.

٣- الطريقة التجريبية: يجري خلالها تجربة المنهاج جزئيا، للتأكد من صلاحية تطبيقه للتلاميذ والمعلمين والتربية المدرسية بوجه عام (حمدان، ١٩٨٦).

إن الطريقة التحليلية تتصف كسابقتها بالنظرية، فهي لا تحتاج إلى التجريب الميداني كما في الطريقة التجريبية، لكنها تعتمد على التحليل المنطقي وتجزئة عناصر المنهاج أو ملحقاته التربوية المتنوعة لتحديد مدى كفاءتها.

والحصول على إجابات ميدانية لتساؤلات تطوير المنهاج حسب الطريقة التحليلية يستدعي وجود معايير محددة للتقويم؛ لأن كلمة (جيد) مثلا لها معان مختلفة باختلاف مفهوم الأشخاص وخلفياتهم العلمية والعملية، ويقصد بالمعيار: كل صفة أو سمة من سمات مكونات المنهاج، بحيث تكون قاعدة صالحة لإصدار الأحكام، ويستخدم كثير من المقومين معايير مرتبطة بنواتج التعلم ويغفلون عن المعايير المتعلقة ـ ـ ـ ، أو مدى ملاءمة المنهاج للمواصفات المعيارية المرغوبة التي تحددها الجهة المختصة بتخطيط المنهاج، كتنسيق الدروس وحجم الكتاب ونوع الخطوط والألوان وأحجامها (مرعي، ٢٠٠٠).

46

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يحتاج الإنسان في خضم الحياة، وفي كثير من الأحيان، أن يعبر عن نفسه، وعما يعتمل في صدره من أحاسيس، وما في قلبه من مشاعر، وعواطف جياشة؛ تجاه أمر ما يستوقفه، ويندفع إلى ذلك مختارا الوسيلة التي يراها مناسبة من: رسم، أو غناء، أو كتابة، وقد يكتب أدبا: نثرا أو شعرا، وقد يحتاج ليرى ما أنتجه الآخرون من رسم وفنون، أو أن يستمع لما يُقال من غناء، أو أن ينعم بما كتبه غيره.

وقد صُنِّف الأدب بحسب شكله إلى النثر والشعر، أما النثر فقد يكون قصة، أو مسرحية، أو خطبة، أو خاطرة، أو مقالة، وغير ذلك، وأما الشعر فقد يكون شعرا غنائيا، أو قصصيا، أو مسرحيا، والشعر الغنائي له أغراض شتى من مدح وفخر، ورثاء ووصف، وغزل و- - - - -.

ومن خلال عمل الباحثة معلمة لغة عربية، ومسؤولة عن الإذاعة المدرسية لسنوات عديدة، ومسؤولة عن مسابقات - - و- - - و- - -، في مدارس - - - ومدارس - - -. ومن خلال عملها - - - - في - - -، ومتابعة ما يجري بحصص اللغة العربية، وما يتم إلقاؤه من قصائد وأشعار في الاحتفالات التي تقيمها المدارس والمديريات في المناسبات الدينية والوطنية، فقد وجدت ضعف الطلبة في إلقاء الشعر، وفي إتقان مهاراته، حيث يُقرأ الشعر كأي قراءة أخرى، كقراءة موضوع علمي، أو كقراءة أحدهم في الصحف والمجلات، أو كقراءة تحصيل. فالطلبة لا يراعون القراءة البليغة المعبرة، فلا يُخرجون الحروف من مخارجها الصحيحة؛ فقد ينطقون الظاء ضادا، ويجعلون اللام القمرية لامًا شمسية، ويحولون همزة الوصل لتصبح همزة قطع، ولا يلتفتون لحركات بنية الكلمة، أو علامات الإعراب والبناء. ويبتلعون الحروف ابتلاعًا، حيث لا يأبهون بعلامات الترقيم، ولا يجيدون مواطن الوصل والقطع والوقف، ويبدؤون قراءة النص الشعري، وينهون القراءة- كأي قراءة- على الوتيرة نفسها، وبرتابة واحدة، ولا يحسنون التخلص من فكرةٍ إلى أخرى، وغالبًا ما يعمدون إلى رفع أصواتهم وهم يلقون الشعر.

إن الطلبة يفتقرون إلى إتقان مهارات التنغيم الصوتي والإيقاع والنبر، ولا يتمثلون المعنى، ولا يوائمون بين النص الشعري الملقى وبين لغة الجسد وإيماءاته؛ فلا نكاد نرى في

47

-٤-

تم فيها تدريب عدد من المشرفين التربويين والمعلمين في ـــــــــــــــ وإعداد خطط وبرامج لمتابعة تنفيذ أسلوب التقويم التشخيصي، كما وضعت أدلة للمعلمين ورزم تدريبية وأشرطة فيديو للاسترشاد بها، وذلك في مباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. (الحاج صالح ، ٢٠٠٣) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

التقويم التشخيصي (تعريفه ومكوناته):

التقويم التشخيصي هو أسلوب تعليم يتم فيه تقويم تعلم الطلبة في مرحلتي المعرفة السابقة - اللازمة للدرس الجديد- والمعرفة الجديدة؛ وذلك من خلال أنشطة تقويمية وعلاجية وإغنائية تلبي حاجات الطلبة؛ للوصول بذوي التحصيل المرتفع و ذوي التحصيل المنخفض إلى أعلى حد ممكن من المعرفة للدرس الجديد. وقد عرفه أبوأصفر أنه " أسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم لمعلومات قبلية عن تحصيل الطلبة؛ لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وبناء أنشطة صفية في ضوء نتائج التقويم تلبي حاجـــات الطلبة التعليمية" (أبو أصفر وآخرون، ٢٠٠٠).

وتتلخص إجراءات التدريس بأسلوب التقويم التشخيصي بالبدء بنشاط تقويمي للكشف عن مستوى المفهوم السابق الذي يمتلكه المتعلم و يعتمد عليه تعلم المفهوم الجديد، وفي ضوء هذا الإجراء يتم توزيع الطلبة على نشاطين، الأول إغنائي (وهو للطلبة الذين امتلكوا الفهم السابق) والثاني علاجي (وهو للطلبة الذين لم يمتلكوا الفهم السابق). وتكمن وظيفة الأنشطة الإغنائية في أنها تعزز تعلم المفهوم الجديد، ويبقى طلبتها في انشغال بالتعلم فلا يشعرون بالملل ، وفي هذا محافظة على الاستمرار وعدم الانسحاب من التعلم في الغرفة الصفية، وتشتمل الأنشطة العلاجية إجراءات لتحسين مستوى الفهم في المعرفة السابقة، وبذلك يتم تحقيق التكافؤ بين طلبة الصف في فهم المعرفة السابقة اللازمة للتعلم الجديد.

وبعد ذلك تقدم المعرفة الجديدة بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة، مع التركيز على الصعوبات التعلمية المتوقع ظهورها عند المتعلمين، ثم يقوم المعلم بإجراء نشاط تقويمي للكشف عن مدى امتلاك المتعلمين للمفهوم الجديد، و يكون التقويم من خلال الأعمال الصفية والواجبات البيتية والملاحظة والمناقشات الصفية والاختبارات القصيرة والتحدث مع الطلاب والاستماع إليهم. وفي ضوء النشاطين اللاحقين (التعليمي والتقويمي) ينقسم طلبة الصف إلى مجموعتين: مجموعة لديها صعوبات تعلمية يوجَهون إلى أنشطة علاجية لإكسابهم المفاهيم الجديدة، ومجموعة لا صعوبات تعلمية لديهم، يعطون أنشطة إغنائية. وبهذه الإجراءات تكون قد روعيت مستويات تعلم الطلبة للمفاهيم الجديدة، فمن امتلكها قدمت له أنشطة إغنائية، ومن لم يمتلكها انشغل بأنشطة علاجية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

48
P

-٩-

المقدمة

التعبيـــرمهارة أساسية من مهارات اللغة العربية الأربع وهي:(الاستماع والكلام والقـــراءة والكـــتابة) فالتعبـــير الشفوي هوالكلام والتعبير الكتابي هوالكتابة ويناديGeorge(1980و) بـــتكامل هـــذه المهـــارات الأربع ويربط بينها جميعا من أجل تزويد الطلبة بنماذج للكـــتابة، كما يؤكد على ضرورة ربط هذه المهارات بعضها ببعض قبل تكليف الطلبة بكتابة موضوع التعبيـــر .

ويعد تعليم التعبيـــر جزءاً أساسياً للوظيفة الهامة للغة فالطلبة الذين لم يتعلموا الكتابة لـــن يستطيعوا أن يعبروا عن أفكارهم وآرائهم وأحاسيسهم ومشاعرهم ؛ فالكتابة مهارة يجب تشجيع الطلبة على إتقانها(Grabe,1996) .

مفهوم التعبيـــر وأهميته :

" التعبيـــر هو الإفصاح عن المشاعر والأفكار حديثا وكتابة بلغة عربية سليمة تناسب مســـتويات الطلـــبة فـــي الصـــفوف المختلفة " (الخباص، ١٩٩٦، ١٧٦)، والتعبير– الشفهي والكتابي– يعدان من أهم وسائل الاتصال الإنساني بل يمكن القول أنه المحصلة الأخيرة، التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة (البجة ،٢٠٠١) .

فالتعبـــير يحقـــق الإفهـــام والتفاهم بيننا وبين الآخرين، بل هو تحقيق ذات الشخص واعتـــباره في عيون الآخرين وفي نفوسهم، فالعبارة الواضحة الجلية تفرض احترام صاحبها علـــى متلقـــيها، والعبارة الغامضة المضطربة تنقص من اعتباره وتقديره".(مايو،٨،١٩٩٦)، ويعـــده خاطـــر(١٩٨٦)أســـلوبا طبيعيا من أساليب الحياة يخدم به الإنسان نفسه ، فإذا كان الإنسان في مواقف حياته العادية يعبر دون حاجة لتوخي فصيح الكلام أو لكثير عناية بانتقاء الكلمـــات أو فنـــية الأسلوب أو الأخطاء اللغوية والنحوية؛ فإنه بحاجة ماسة إلى هذا كله حين يحاضر أو يلقي حديثا بالإذاعة أو التلفاز، أو حينما يكتب مقالاً لصحيفة أو مجلة .

ويـــرى عبيد (٢٠٠٠) أن التعبيـــر وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم حيث يمتاز بين فروع اللغة العربية بأنه غاية وغيره من الفروع وسائل معينة عليه ، ويؤيد البجة (١٩٩٩) ذلك عاداً فروع اللغة سواقي وروافد للتعبير ويعدها كالشرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليما غير معتل، فالقراءة مادة التعبيـــر وأفكاره والنحو ضابطه والنصوص والمحفوظات مصدر إثرائه، والإملاء مقوم رسم كلماته والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه .

48

-١٠-

وللتعبير قيمة اجتماعية كبيرة فالمجتمع يحتاج إلى التعبير الكتابي لتدوين المعارف والعلوم وحفظ الأعمال العامة والخاصة، بل إن قيمته تتجلى بشكل واضح في حفظ التراث البشري في مختلف مراحله القديمة والحديثة، بالإضافة إلى ربط منجزات الشعوب الحاضرة بماضيها ، وتأخذ هذه القيمة مكانتها الرفيعة فيما يتمتع به أصحاب المواهب العالية في التعبير التحريري من احترام وتقدير في مجتمعهم، وفي الاعتماد عليهم في أمور الحياة المختلفة التي تتمثل في الدعاية والسياسة والإرشاد وفي الكتابات الفنية الجمالية (البجة ١٩٩٩) .

والتعبير الكتابي يعطي الطلبة فرصاً للتفكير والتدبر ومن ثم اختيار الأفكار المناسبة وانتقاء الألفاظ والتراكيب إضافة إلى تنسيق الأسلوب وجودة الصياغة، وأما بالنسبة للمعلم فلا بد أن يفسح المجال أمام طلبته للتعرف إلى جوانب الضعف والقوة لديهم ومحاولة علاج الضعف، وعليه أيضا الوقوف على مستوى طلبته ليتخذه أساسا ينطلق منه في دروسه التعبيرية ومن ثم توجيههم وتشجيعهم . (البجة ١٩٩٩) .

فالهدف المنشود من تعليم اللغة في المحصلة النهائية هو تمكين الطالب من إنشاء المقالات وكتابة الرسائل وتدوين أفكاره وخواطره وملاحظاته في أي وقت كان، وذلك بأسلوب فني صحيح وبطريقة مؤثرة في القارئين وهذا الهدف العريض يحقق قيمة فنية كبيرة عند الطلبة . (البجة ١٩٩٩) .

أنواع التعبير

يقسم التعبير من حيث الشكل إلى نوعين هما: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، كما يقسم من حيث المضمون إلى نوعين هما:التعبيرالوظيفي والتعبير الإبداعي، فالتعبير الشفوي "هو إفصاح الطالب بلسانه عن أفكاره ومشاعره بتلقائية ، وهو أداة الاتصال السريع بين الطالب وغيره فالتلقائية في التعبير أمر ذاتي عند الأطفال الصغار ذلك أن التعبير عن النفس أمر يحبه الطفل ويمارسه؛ لذا وجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على الانطلاق في الكلام والتعبير عما في النفس بلغة واضحة دون خجل أو تردد، فالتعبير الشفوي يعود الطالب الطلاقة في الحديث والجرأة في إبداء الرأي وضبط اللغة وإتقان استعمالها (الفريق الوطني ، ١٩٩١)

وللتعبير الشفوي مجالات عدة أهمها :المحادثة والمناقشة، وقص القصص والحكايات والنوادر، والخطابة وإلقاء الكلمات والتعبير عن الصور ،والرحلات والزيارات ،والتعليق على الموضوعات المختلفة(الجمبلاطي ، ١٩٨١) .

49
P

والمعلومات المتضمنة في النص، وأنه عند استيعاب النص، تجري استثارة ما لدى القارئ من معرفة سابقة لمساعدته في معالجة المعلومات الجديدة في النص.

والاستيعاب عند روير (Royer, ٢٠٠١) عملية بنائية تشتمل على التفاعل بين النص والمعرفة السابقة للقارئ. فالمتعلم أو القارئ لا يكون سلبياً، إنما يمارس دوراً نشطاً في أثناء عملية القراءة، فهو يصدر القرارات حول ما يُعدّ مهما، وما ينبغي حفظه من معلومات في ذاكرته، ويستحضرما لديه من معرفة سابقة، ويربطها بالمادة التي يقرؤها. وعليه فإن القارئ يحتفظ من خلال هذه العملية التفاعلية بمعاني النص الذي يقرأ، لا بالمفردات الواردة فيه.

ومن المنظّرين في هذا الميدان سبيرو وزملاؤه بروس وبروور (Spiro *et al*, ١٩٨٠ كما ورد في (Lomicka, ١٩٩٨:٤١) وهم يرون أن الاستيعاب القرائي "عملية تفاعلية متعددة المستويات، فالنص يخضع للتحليل عند المستويات المختلفة، ابتداءً بالحروف والكلمات وانتهاءً بالنص كاملاً، في عملية يستحضر القارئ من خلالها قدراً كبيراً من معرفته السابقة".

وهكذا نخلص من التعريفات السابقة إلى أنّ الاستيعاب القرائي عملية تفاعلية بين النص المكتوب والخبرة السابقة للقارئ، وهي عملية معقدة لها جوانب متعددة تستدعي الدراسة والبحث، فللاستيعاب نظريات واستراتيجيات لا بدّ من التطرق إليها، هي:

نظريات الاستيعاب القرائي:

- نظرية المخططات الذهنية (Schemata Theory):

يعرّف غننغ (Gunning, ١٩٩٦) مصطلح المخططات الذهنية بأنه المعلومات المنظمة التي يمتلكها الفرد عن الأشخاص والأماكن والحوادث والأشياء، وهو يقول "إن القارئ يستطيع، في سعيه لاستيعاب المادة المقروءة، أن يربط المعلومات الجديدة بما لديه من

معلومات مخزّنة على شكل ملفات منظمة في عقله، ثم إضافة هذه المعلومات الجديدة إلى تلـك الملفات من أجل استخدامها في المستقبل. وكلما ازدادت شمولية هذه الملفات تطـورت قـدرة الاستيعاب القرائي لدى القارئ" (Gunning, ١٩٩٦: ١٢).

- نظرية النموذج العقلي(Mental Model) :

يمكن تشبيه هذا النوذج بفيلم يتم إخراجه في رأس القارئ اعتماداً على محتوى المـادة المقروءة، ويقول غننغ "إن هذا النموذج العقلي غالباً ما يتم عندما يقرأ الطالب رواية أو قصة، ويكون تركيز القارئ واهتمامه منصبين على شخصية القـصة الرئيـسة ومـا يحـدث لهـا" (Gunning, ١٩٩٦: ١٣). ويقول بيركنز (Perkinsk, ١٩٩١) في هذا الشأن إنّ تشكّل فهم خاطيء لدى الطالب بشأن بعض المفاهيم المهمة، يؤدي إلى تكوّن نماذج عقلية مـضللة عـن المادة المقروءة. وهنا يأتي دور المعلم الذي تقع عليه مسؤولية إعادة الطالـب إلـى المـسار الصحيح حتى يتمكن من رسم صورة أكثر دقة عمّا يقرأ.

- نظرية العرض Proposition:

يشكّل القارئ وفقاً لهذه النظرية فكرة عامة أو رئيسة أثناء معالجته للنص، ويتم ترتيب هذه الأفكار في ذهن القارئ وفق تسلسل هرمي تُعطى فيه أولوية الحفظ للمعلومات المهمة، ثم الأقل أهمية.(Gunning, ١٩٩٦)

استراتيجيات الاستيعاب القرائي:

إن تعلم الاستراتيجيات يعّد وسيلة أو تقنية تمكّن القارئ من حـل المـشكلات وإتمـام النشاطات المطلوبة منه بشكل مستقل، فالاستراتيجية مدخلٌ يـسلكه القـارئ للقيـام بالنـشاط (Katims, ١٩٩٧). ويحدد غننغ أربعة أنواع من استراتيجيات الاستيعاب، وهي:

50

م

- ٢ -

الفصـــل الأول

الدراسة : خلفيتهــا وأهميتهـــــــا

مقدمة عامة في أهمية الكتابـــة :

الحمد لله الذى لا يجوز الحمدُ إلّا له جل شأنه، ولا يكون التوفيق إلّا منه سبحانه، ما شاء الله كان، وما لا يشاء لا يكون، مهما سعى الساعون واجتهد المجتهدون، وبعد :

فهذه دراسة في ---------------------------------

----. وانما توجهت هذه الدراسة نحو الكتابة لأنها إحدى المهارات الأربع الأساسيـــة للغة. فنحن نتعلم اللغة لغايات وظيفية هي فهم اللغة حين نسمعها وفهم اللغـــة حيـــن نقرؤها مكتوبة، وافهام اللغة حين نتكلم بها وافهامها حين نكتب بها (محمد الحاج خليـــل ١٩٨٦ ص٣) فالمهارات الأساسية إذن :

- قراءة الاستماع.
- القراءة العامة (الجهرية أو الصامتة).
- التعبير الشفهي .
- التعبير الكتابي .

واذا أمعنا النظر في هذه المهارات الأساسية وجدنا أنّ الكتابةَ أصل في ثـــلاث منها هي قراءة الاستماع والقراءة العامة (الجهرية والصامتة) والتعبير الكتابي... إذ لا تكون قراءة إلّا إذا كان شيء مكتوبا أمام عين القارئ ، ولا يستطيع امرؤ أن يعبر بقلمه تعبـــيرا كتابيا قيما إلّا إذا كان قد تمرس بالكتابة وأحسن وسيلتها واعتاد عليها منذ البداية.

والكتابة هي أداة الربط بين ماضي الأمم وحاضرها، فهي ذاكرة التاريخ وهي وعـــاء الانجاز الانساني في كل مجال من مجالات الحياة، وأساس راسخ من أسس الحضارة الانسانية، فعند مايقالُ تراث أمة من الأمم، أو وجهُها العلمي والحضاري، فان ذلك يعني ما كتبه أبناؤهـــا

50

ب

القول إنهما مهارتان أساسيتان متكاملتان ،كل منها تعتمد على الأخرى ،وأنهما أساس العلم والمعرفة ،وأداة الحضارة ،ووسيلة الاتصال الأولى بين الناس .

يقول أحد علماء اللغة : " لا تزال القراءة الصحيحة أنبل الفنون ،والوسيلة التي تنقل إلينا أسمى الالهامات وأرفع المثل وأنقى المشاعر التي عرفها الجنس البشرى ،يا لهما من هبة إلهية حقا ،تلك الكلمة المكتوبة والقدرة على تفسيرها . "

(محمد قدرى لطفي ، ١٩٨٢ ، ص ١٣)

وفي تكامل القراءة والكتابة والعلاقة بينهما ذكر الدكتور مجاور أن أثر كل من القراءة والكتابة في الأخرى قويّ ،له أهميته ،وقد أثبتت البحوث العلمية قوة العلاقة بينهما ، ويظهر ذلك فيما يلي :

١ . ان القارئ الجيد في معظم الاحيان كاتب جيد في التعبير والرسم الهجائي . وان الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته أيضا .

٢ . ان القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة من حيث الهجاء .

٣ . انّ القراءة المتقنة تفيد الكاتب فتمده فكريا وثقافيا بالجديد من الفكر والجديد من الثقافة .

٤ . ان القراءة تمكن الكاتب من الانطلاق في التعبير لأنها من أهم مصادر التعبير الكتابي (مجاورة ١٩٧١ ،ص ١٩٦) كما ذكر الدكتور قورة " ان الكتابة صنو القراءة ،وهي معها كوجهي العملة النقدية لا يفترقان ،ولا يكاد يتحقق أحدهما دون الآخر ... ومن هنا قاسمت الكتابة القراءة أهميتها وحاجة الانسان الضرورية إليها (قورة ، ١٩٧٧ ،ص ١٨٠) .

فما للباحثين – إذن يهتمون بالقراءة دون الكتابة ؟ إن في دليل بحوث تعليم اللغة العربية والدين الاسلامي الذى يشمل الدراسات العلمية التي أجريت حول اللغة العربية وأساليب تدريسها منذ سنة ١٩٠٠ – ١٩٨٠ مئات الدراسات حول القراءة ،على حين لم ترد في هذا الدليل سوى اثنتين وأربعين دراسة تتعلق بالكتابة (دليل بحوث تعليم

الملحق (6)

المُختصَـرات

الرقم	المختصر باللغة الإنجليزية	المُختصَر بالكلمات	ترجمته إلى العربية	الصفحة
1	UNESCO اليونسكو	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة	2
2	ISESCO إيسـيسكو	Islamic Education Science and Culture Organization	المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة	2
3	MTELP	Michigan Test of English Language Placement	اختبار ميتشيغين لكفاءة اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها	37
4	MAWQ	Metacognitive Awareness Writing Questionnaire	استبانة للكشف عن مستوى الإدراك فوق المعرفي لعملية الكتابة	37

A META – COGNITIVE ANALYSIS FOR THE SKILLS OF FRAMING OF WRITING THESES AND DISSERTATIONS RELATED TO THE CURRICULA OF ARABIC LANGUAGE AND ITS TEACHING METHODS AT THE UNIVERSITY OF JORDAN DURING THE PERIOD BETWEEN (1976 – 2015) AND THEIR RELATIONSHIP WITH SOME VARIABLES

By

Azza Mohammad Jameil Al Sahili

Supervisor

Dr. Hani A. Wishah, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to identify the level of possessing the faculty of framing of writing theses and dissertations in the curricula of Arabic Language and its teaching methods at the University of Jordan; during the period between (1976 – 2015); in the light of skills of a meta – cognitive controlling of self-regulation; which have been adopted for the present study. It also aimed to investigate the reality of employing those skills, and the relationship of theses writing level with some variables. In order to achieve the purposes of this study, the researcher chose the “Content analysis” methodology. Also she developed an observation card for the data collection which consisted of 49 suggested skills related to three fields: (understanding the purposes of the presentation of written expressions, the quality of presenting ideas, and the linguistic framing of writing). The study population consisted of 220 theses; all were analysed by applying descriptive statistics, (t-test), Chi-square test (χ^2)؛ by using the SPSS. The results showed an average level of the possession of theses in framing of writing research reached 70 % (overall the paragraphs) of possession theses (under study). The results also showed that the levels on the fields (above) were respectively: (75.53 %; with high level, %79.77; with high level, and average level 62.96 %). The differences in the level were significant at ($\alpha = 0.01$), and were attributed to:

(Gender: in favour of females), (location of the study: in favour of Jordan), (Type of research: in favour of qualitative approach), (Doctorate: for qualification). The

results also showed a strong relationship between the level and all these variables, except for "Gender" which showed that the relationship was weak.

Regarding to the reality of employing those skills; a negative stereotyped was found in one skill which is: (Concentration of writing the problem of the study and its background); which had raised to 90.91 %. The employing of those skills also fluctuated in the use of 8 skills; between (Possession of the skill) and (Lacking the skill); the percentage had reached 78.64 % of the total theses. Then, 5 positive points were monitored in the low level of theses, and 6 strengths were observed for the mediate level, in addition to 10 weakness points for high level.

In the light of the results of this study; the researcher recommended adding a new course with the title: "Skills of scientific framing of writing" to the graduate programs; beginning with the department of Curricula and instruction at the University of Jordan; for the disclosure of the level and reality of thesis (under study and relationship); which had shown the actual need to master these skills.

Keywords: Meta-cognitive analysis, framing of writing research, Meta-cognitive skills of framing of writing research among theses, theses.